

Analyse des objectifs de la promotion de la connaissance dans l'apprentissage des langues étrangères en Norvège: Cas du Français

Césarine Mbonekuba Cihiluka

FRA 4191 Masteroppgave i fransk,
Lektor- og adjunktprogrammet

UNIVERSITET I OSLO

Høst 2009

Table de matière

TABLE DE MATIÈRE.....	2
PRÉFACE.....	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
Choix et intérêt du sujet.....	8
Problématique.....	8
Hypothèses de travail.....	9
Délimitation du sujet.....	9
Les Sources et méthodes.....	10
Le sommaire et la subdivision du travail.....	11
CHAP. I. HISTORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS ET LA VISION DE LA PROMOTION DE LA CONNAISSANCE.....	12
I.1. Bref aperçu historique sur de la diffusion du francais dans le monde et son approche comme langue d'enseignement.....	12
I.2. La vision de la promotion de la connaissance.....	14
I.3. L'objectif de la promotion de la connaissance.....	15
I.4. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	17
I.4.1 Le cadre européen en rapport avec l'enseignement des langues étrangères :	19
I.4.2 l'approche plurilinguisme.....	21
I.4.3 L'une des zones grises du cadre européen en rapport avec l'enseignement des langues étrangères	22
CHAP. II La francophonie ou le monde francophone.....	23
II.1 Origine et définition du concept francophone.....	24
II.2 La régression de la francophonie et piste de solution.....	26
CHAP. III. ANALYSE DES TEXTES SUR LA FRANCOPHONIE DANS LES DANS LES	

MANUELS SCOLAIRES DE FRANCAIS AUX COLLÈGES ET AUX LYCÉES

.....	28
III. 1. Qu'est ce qu'un texte.....	29
III.2. Analyse des manuels scolaires	31
III.2.1. OUVERTURE 10	31
III.2.1.1. Présentation du livre et des auteurs.....	31
III.2.1.2 Approche analytique : La francophonie et les voyage	33
III.2.2. C'est chouette 3.....	35
III.2.2. 1. Présentation du livre et des auteurs.....	35
III.2.2.2. Approche analytique : Les pays francophones	37
III.2.3. Contact	42
III.2.3.1. Présentation du livre.....	42
III.2.3.2. Approche analytique : La francophonie dans le monde.....	42
III.2.4. Contours.....	45
III.2.4.1. Présentation du livre et des auteurs.....	45
III.2.4.2. Approche analytique : Le monde francophone.....	45
III.2.5. Enchanté 1.....	49
III.2.5.1. Présentaion du livre et des auteurs.....	49
III.2.5.2. Approche analytique : Le monde francophone.....	51
III.2. 6. Enchanté 2	53
III.2.6.1. Présentation du livre et des auteurs.....	53
III.2.6.2. Approche analytique : Le monde francophone.....	54
III.2.7. Avec plaisir	55
III.2.7.1. Présentation du livre et des auteurs.....	55
III.2.7.2. Approche analytique : La francophonie dans la monde	56
III.2.7.3. La francophonie en Europe.....	58

CHAP. IV. LES INDICATEURS D'ÉVALUATION ET ENQUETE SUR SUR TERRAIN

IV.1.1.	Le questionnaire pour les élèves.....	62
IV.1.2.	Le questionnaire pour les enseignants de français en Norvège	62
IV.2.	L'analyse des résultats	64
IV.3.	L'interprétation des résultats et appréciation personnelle	69
IV.4.	Le Point de vue des enseignants en rapport avec les manuels utilisés.....	72
IV.4.1.	Contact	72
IV.4.2.	Contours	72
IV.4.3.	Enchanté 1 et 2	73
IV.4.4.	Avec plaisir 1 et 2	73
IV.4.5.	Ouverture 10	74
IV.4.6.	Chouette Nouvelle	74
IV.5.	Les suggestions des enseignants	75
V.	D'autres facteurs nécessaires pour un bon apprentissage.....	76
V.1	Les manuels scolaires	77
V.2	L'enseignant-connaissance-compétence	78
V.3	L'approche communicative monolingue	81
V.4	L'intérêt des élèves au cours	86
V.5	L'élève et son apprentissage	87
V. 6	La discipline à l'école	89
V.7	Le temps insuffisant	92
V.8	L'autoévaluation	93

La conclusion

La bibliographie

Préface

À la fin de mon cycle de Maîtrise en langue française et culture, je voudrais exprimer ma reconnaissance à toute ma petite Famille, en primeur à mon cher mari CIHULUKA Justice, à ma progéniture, aux amis et frères

Je pense tout particulièrement à mes enfants:

- Elisée Zola CIHLUKA
- Reine Kasonde CIHLUKA
- Eric Lungamana CIHLUKA
- Neema CIHLUKA
- Liv Karin NZIGIRE CIHLUKA,

dont l'affection et la convivialité n'ont été que le baume quotidien à mon cœur durant toutes ces années de dur labeur: Mère au foyer en même temps étudiante et chercheur sur terrain.

Ma joie et ma satisfaction demeurent en ce jour de leur offrir un exemple de persévérance et d'endurance, à travers les vicissitudes de la vie: « Ad impossibile, nemo tenetur » dit-on en latin, cela revient à dire: rien n'est impossible à l'homme», que dis-je? Rien n'a été impossible à moi femme!

Je remercie mes géniteurs, César Kabarhuza NYAMUGIRA et Agnès M'BAVU sans leurs efforts je n'aurais jamais été capable d'inscrire mon nom au Panthéon des connaisseurs en ce jour. Je n'omettrai pas de mentionner tous mes petits frères et sœurs : qu'ils trouvent tous ici l'expression de ma gratitude.

Que mon Directeur de Mémoire, professeur Hans Peter HELLAND, trouve ici l'expression de toute ma gratitude pour m'avoir inculqué le goût de la recherche et de la rigueur scientifiques, sans lesquelles le fond et la forme de cette dissertation n'auraient pas été possibles.

Mes enseignants Jacky BILLEAU et Emerensen BERGELAND trouveront en cette date mémorable, le fruit de leurs encouragements à notre égard pour avoir résolu l'équation de notre intégration dans la filière de la formation norvégienne.

De tout cœur et à tous grand merci

Césarine Mbone kube Cihiluka

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Analyse des objectifs de *la Promotion de la Connaissance*¹ dans l'apprentissage des langues étrangères en Norvège: Cas du français; est l'intitulé de notre travail.

La promotion de la connaissance est une nouvelle réforme appelée L06, qui est entrée en vigueur en 2006 et qui introduit des innovations dans le programme national des collèges et des lycées en Norvège. Parmi ces nouveautés nous citons la révision du programme scolaire aux collèges comme aux lycées, la stratification de l'enseignement des langues étrangères à l'occurrence *l'apprentissage de langue, la communication, et langue, culture et société*, autre nouveauté est que *la compétence attendue* attribue aux écoles et aux enseignants plus de liberté d'agir au niveau méthodologique, etc.

Cette réforme est l'expression du changement et du développement de la société, a dit le ministre de l'éducation Øystein Djupedal².

La langue est l'un des éléments moteurs pour pouvoir atteindre les objectifs du programme, souligne *Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*³ dans son contexte politique et éducatif.

Quand on apprend une langue il est nécessaire de comprendre certains concepts fondamentaux de cette langue. Pour le cas du français on ne peut pas se passer de la francophonie par exemple.

Il est vrai qu'il est important de motiver les apprenants en leur montrant l'importance de cette langue, en quoi cet apprentissage servirait par exemple, ainsi de suite.

L'apprentissage de la langue (française, pour ce qui nous concerne) va plus loin encore, il englobe le savoir, entre autres la culture générale, et le savoir-faire inter - culturelle .

Le savoir-être est un facteur très important aussi dans l'apprentissage d'une langue. Ici on fait allusion aux valeurs, aux croyances, aux styles cognitifs (Convergence / divergence, analytique / synthétique), les traits de la personnalité etc.

¹ *La promotion de la connaissance* est la traduction de *kunnskapsløftet* en norvégien

² Dans la préface du programme national 2006

³ C'est le résultat d'un travail du conseil de l'Europe qui est sorti en 2001. Nous en parlerons dans le chapitre I de notre travail.

Les manuels scolaires occupent une place prépondérante dans la réalisation des objectifs attendus, ils doivent être appuyés par d'autres facteurs, faute de quoi l'apprentissage sera un échec.

1. Choix et intérêt du sujet

Après que nous ayons enseigné dans des collèges et lycées, et assisté des enseignants en Norvège, nous constatons non sans regret que le cours de langue étrangère en l'occurrence le français est loin de donner le résultat escompté après le cycle soit de 3 ans (collège) ou 5, 6 ans (collège + lycée) prévus par le Programme National des Langues Étrangères. La Réforme de 2006 s'avère comme réponse à ces insuffisances dans toutes les matières y compris les langues. En tant qu'observatrice, cette situation nous a frappée au plus haut point à tel enseigne que nous avons décidé d'en faire le sujet de notre travail de fin d'études.

2. Problématique

Au cours de notre travail nous essayerons de répondre aux questions dont les plus importantes sont:

- Comment se comporte la diffusion du français dans le monde et son approche comme langue d'enseignement et quels sont les résultats?
- Quelle est la signification de la francophonie et quelle est son étendue?
- Quels sont sur terrain les facteurs majeurs qui permettraient de réussir la transmission du français comme langue étrangère en Norvège?
- Est-ce que les manuels scolaires seuls suffisent pour relever le déficit dans la promotion des connaissances et quelle est la bonne méthode didactique à utiliser?
- La communication est le socle même de l'apprentissage d'une langue. Le processus de la communication a-t-il été atteint en Norvège?

3. Hypothèses de travail

Notre travail tourne autour de trois points principaux:

- **La francophonie ou monde francophone** est un thème qui pourrait stimuler chez l'apprenant l'intérêt d'apprendre la langue française. La francophonie aborde les questions relatives aux différentes cultures des pays qui pratiquent le français. Elle concourt à l'intégration des locuteurs du français dans le monde francophone.
- **Les manuels scolaires:** À eux seuls, les manuels scolaires de français, ne suffisent pas pour atteindre les objectifs fixés par la promotion de connaissance. D'autres paramètres doivent être pris en compte, notamment l'apprenant lui-même, l'utilisateur (l'enseignant), les lois et les règles fixées par le ministère de l'éducation et appliquées par les Régions et les Communes, etc. Le modèle de la didactique relationnelle formulé ⁴ nous aidera à soutenir cette hypothèse.
- **Langue, culture et société** est le troisième volet qui intervient dans l'apprentissage d'une Langue étrangère en Norvège, le cas du français en ce qui concerne notre travail. La référence à la culture et à la société contribue largement à la compréhension et des Français et de leur langue. Ce qui permet de renforcer l'intérêt, l'acceptation et la tolérance, en plus de la promotion de la connaissance, de sa propre condition de vie et de son identité. Cet objectif est réalisable que si on arrive à communiquer.

4. Délimitation du sujet

Sur le plan chronologique, nous avons estimé aisé de délimiter notre étude entre la période qui va de 2006 comme terminus *a quo*, l'année qui marque la Réforme scolaire et l'introduction la promotion de connaissance, à 2009 comme terminus *ad quem*. Le choix de 2009 n'a pas de justification historique mais tout simplement nous étudions un processus d'apprentissage continu. D'autre part, l'année 2009 coïncide avec la réalisation de ce travail. Toutefois, pour mieux expliquer le concept francophonie et l'enseignement du français sous d'autres cieux, il nous a fallu jeter un regard plus loin dans l'histoire.

⁴ Bjarne Bjørdall et Sigmund Lieberg, in *lærerens verden*, de Gunn didaktikk Imsen og Tano Aschehoug, 1997, p. 36 in *Nye veier i didaktikken*.

Sur le plan spatial, et pour des raisons pratiques, notre enquête s'est déroulée en Norvège et s'est portée sur les élèves de Østfold (Vg 2 et vg 3) principalement dans trois écoles:

- le Lycée de Porsnes (Halden),
- le Lycée St. Olav (Sarpsborg) et
- celui de Fredrikstad II (Fredrikstad).

Nous avons omis expressément le facteur niveau 1 et niveau 2 du Programme National de 2006, car en réalité il n'y a pas une grande différence.

5. Sources et méthodes

Pour tester nos hypothèses, nous avons d'abord procédé par la méthode historique qui nous a permise de montrer l'origine du concept francophonie, ce qu'était l'enseignement du français et enfin sa nouvelle vision avec le CECRL.

En suite, pour récolter les réponses des élèves, nous avons procédé par la méthode quantitative. Cette méthode nous a servi à faire passer le questionnaire, (par les biais des enseignants) à récolter les données quantifiables et à les analyser statistiquement. L'enquête par questionnaire a été soumise aux élèves de trois lycées précités. Sur 150 élèves, seuls 100 y ont répondu. Cependant nous avons eu des entretiens non structurés avec certains élèves des collèges et des lycées pris au hasard, dans le but d'approfondir notre sujet.

Nous n'avons pas échappé à la méthode qualitative. Le questionnaire était adressé au préalable à 30 enseignants (des lycées, des collèges et ceux de la formation continue) sur la base de laquelle l'entretien devrait se baser. Seuls 22 enseignants avaient répondu, précisément ceux de la région d'Oslo, de Nordland et de Østfold. Les réponses ont été recueillies soit par écrit (à près un petit entretien), soit par téléphone ou par contact personnel. Cette méthode nous a aidé à comprendre et à développer le chapitre V de notre travail, qui parle des autres facteurs pour un bon apprentissage.

En fin, pour des raisons d'éclaircissement de certains points obscurs contenus dans les manuels scolaires, des contacts téléphoniques avec trois auteurs des manuels scolaires de français

utilisés en Norvège, et faisant partie de notre analyse, avaient eu lieu.

6. Le sommaire et la Subdivision du travail

Ce travail comprend cinq chapitres:

Le premier chapitre est consacré à *l'historique sur l'enseignement du français et la vision de la promotion des connaissances*. Dans cette partie nous présenterons d'abord l'aperçu historique de la diffusion du français dans le monde et son approche comme langue d'enseignement. Ensuite nous parlerons de la place qu'occupe le français sur l'échiquier international et son histoire porteuse de civilisation. Enfin nous essayerons de montrer l'influence du CECRL et le programme sur la promotion de connaissance qui en découle, sans toutefois omettre l'approche plurilinguisme⁵ qui est une nouvelle stratégie prônée par le même CECRL.

Le second chapitre est intitulé *La francophonie ou Le monde francophone*. Dans cette partie nous ferons allusion à l'origine et à la définition du concept de francophonie, sa régression et sa piste de solution.

Le troisième chapitre est consacré à *l'analyse des textes sur la francophonie dans les manuels scolaires du français aux collèges et aux lycées*. Dans cette partie nous allons d'abord étudier si les textes sur la francophonie dans les manuels correspondent aux objectifs que prône la nouvelle réforme sur l'enseignement de langues étrangères en Norvège dans son paragraphe *langues culture et société*. Ensuite nous parlerons des points de vue et suggestions des utilisateurs.

Le quatrième chapitre sera d'abord consacré aux indicateurs d'évaluations. Ici nous ferons allusion au dépouillement de questionnaire, c'est-à-dire nous allons voir si le résultat est en rapport avec les objectifs fixés par la promotion de la connaissance dans sa partie *langue culture et société*. Ensuite nous procéderons aux statistiques et enfin le chapitre sur l'interprétation des données clôturera cette partie.

⁵ Dans le chapitre 1 du CECRL

Le cinquième et le dernier chapitre parle des autres facteurs indispensables pour un bon apprentissage d'une langue. Cette partie consiste à montrer comment ces facteurs sont liés les uns aux autres d'où la nécessité d'en tenir compte.

La conclusion et les recommandations viennent clôturer ce travail.

Chapitre I: Historique sur l'enseignement du français et la vision de la promotion de la connaissance.

I.1 Bref aperçu historique de la diffusion du français dans le monde et son approche Comme langue d'enseignement

La langue française est parmi les langues qui ont une grande diffusion mondiale.

La Norvège a tout intérêt que le français soit mentionné parmi les langues étrangères inscrites sur le Programme National des Langues et où les élèves doivent en choisir une.

Vu la place qu'elle occupe sur l'échiquier international, deuxième langue après l'anglais (en rapport avec le nombre de pays dans lesquels il est parlé), langue de travail⁶ et son histoire comme porteuse d'une civilisation, il suscite un intérêt particulier.

Il faut qu'il soit enseigné tout en tenant compte de nouvelles données qui sont loin d'être celles des causes premières de son expansion (la colonisation).

Vu les objectifs assignés par le CECRL et ceux de la promotion de la connaissance, le français l'une des langues étrangères qu'on enseigne en Norvège, celle-ci aurait un cachet authentique enrichi par l'apport des deux cultures, la culture norvégienne et la culture française, il pourrait être le fruit d'une double identité. Par contre le français enseigné en Afrique qui trouve ses origines dans l'expansion coloniale française et belge à un certain degré, le français jouissait du statut colonial sur les langues africaines. Le français, langue de l'école et langue de l'administration eut le statut de langue officielle et l'a conservé par rapport aux langues

⁶ Lors de la 21ème séance Plénière des Nations unies, en février 1946, le chinois, l'anglais, le français, le russe et l'espagnol ont été déclarés langues officielles, l'anglais et le français langue de travail. Voir *La francophonie dans le monde 2002-2003*.

africaines qui eurent le statut de dialectes. D'où, dans beaucoup des pays africains on y observe et le bilinguisme⁷ et la diglossie⁸ où le français est une langue "haute", par rapport aux langues africaines qui a un statut d'une langue "basse"

La langue étant un élément majeur de la culture, le système dans lequel le français était dispensé a fait que le peuple colonisé change son regard sur son pays natal, d'où on observe dans des colonies l'assimilation et l'aliénation de peuples colonisés

Avant même le congrès de Rome de 1959, la revendication linguistique était présente dans des pays francophones comme Mali, Sénégal, Niger, Madagascar. Ce système d'enseignement du régime colonial a laissé des conséquences culturelles et identitaires énormes dans les colonies françaises qui ont été difficiles à éradiquer après les indépendances et dont on enregistre les effets jusqu'à aujourd'hui.

Néanmoins c'est un luxe de connaître plus d'une langue. Le bilinguisme est un avantage immense à l'heure actuelle de la mondialisation. Si on a la capacité et l'opportunité d'apprendre une langue, profitez-en. Le père Engelbert Mveng (1930-1995)⁹ disait: "*chaque langue que j'apprends est une conquête, et me rend plus homme*".

Ce petit rappel sur l'enseignement de français dans des colonies surtout les colonies d'Afrique est juste pour souligner la pertinence des valeurs culturelles et identitaires dont la langue est l'élément véhiculaire. Les auteurs des manuels scolaires des langues et les enseignants doivent en tenir compte.

Aujourd'hui le cadre européen lance une nouvelle approche qui a pour motivation de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues, ainsi tous les acteurs impliqués dans le Programme de l'enseignement de français doivent canaliser leurs efforts pour que les éléments ci-haut cités (les valeurs culturelles et identitaires), soient pris en compte pour atteindre les objectifs du cadre européen et ceux de la promotion de la connaissance qui en

⁷ Le bilinguisme est la capacité d'un individu d'utiliser plusieurs langues.

⁸ La diglossie est l'utilisation de plusieurs langues dans une société.

⁹ Engelbert Mveng (1930-1995) Jésuite camerounais, il est à la fois historien, poète, artiste, philosophe et théologien. Le théologien luthérien Kä Mana le considère comme un véritable père de l'Église en Afrique, c'est à dire quelqu'un qui a donné naissance à une dynamique dont nous sommes héritiers aujourd'hui en Afrique, a-il-dit.

découlent.

I. 2 La vision de la promotion de connaissance

Nous sommes conscients que l'école est l'institution la plus efficace pour l'évolution de l'esprit et que l'ignorance comporte plus de dangers que d'avantages sur tous les plans. C'est pourquoi la promotion de la connaissance tente de répondre à cette mission noble qui est la révolution de la pensée par le biais de l'école.

La promotion de la connaissance est une nouvelle réforme qui est entrée en vigueur en 2006 et qui pour la première fois a mis sur pied un nouveau programme national qu'on appelle aujourd'hui L06. C'est aussi un document ou une publication provisoire qui contient les programmes scolaires, la répartition des heures, les principes généraux de l'enseignement secondaire pour le cours en commun en Norvège¹⁰

En bref, voici les mots clés, qu'on peut retenir de la promotion de la connaissance¹¹

C'est une réforme au niveau des écoles primaires, des collèges et des lycées

Cette réforme implique le changement de contenu, de structure et de l'organisation même des écoles

Ce changement veut développer les compétences de chefs des établissements et des enseignants

Il veut aussi revoir tout le programme de l'enseignement de base.

La réforme a commencé en automne 2006, elle sera progressivement introduite dans différents degrés scolaires, et elle est planifiée pour une durée de trois ans pour qu'elle englobe tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire.

L'année scolaire 2006-2007: cette année scolaire marque le début du nouveau programme scolaire, on y a ajouté une nouvelle matière et une nouvelle répartition des heures en première et en dixième année de l'enseignement de base plus la première année du lycée (vg1).

Néanmoins pour l'enseignement des langues étrangères /et son approfondissement on y va progressivement en commençant par la classe de 8^{ème} année

¹⁰ Kunnskapsløftet 2006

¹¹ Cfr. *Presentasjon av kunnskapsdepartement* (notre traduction)

L'année scolaire 2007-2008: Mise sur pied d'un nouveau programme en dixième année et en deuxième année du lycée (vg2). L'année scolaire 2008-2009: introduction de la promotion de connaissance en dernière année du lycée

Avec cette nouvelle réforme, les enseignants obtiennent plus de liberté dans le choix de la méthode et le procédé d'enseignement, le choix des activités, mais aussi de la matière à enseigner.

1. 3 L'objectif de la promotion de la connaissance

La promotion de la connaissance paraît comme le canal de la concrétisation sur le plan national des objectifs du CECRL. Ces deux programmes mettent l'accent sur l'aspect individuel ensuite le collectif.

La promotion de la connaissance prône un enseignement inclusif et adapté au niveau de chaque élève. L'élève sera vu comme un individu et non pas comme un ensemble dans un tout. Le programme des matières est subdivisé dans différentes parties:

- L'intention du cours
- Les domaines principaux de la matière
- Les connaissances de bases attendues
- Les objectifs de compétence
- La répartition horaire
- L'évaluation du cours

Pour atteindre l'objectif de la promotion de la connaissance pour les langues étrangères et secondes en sigle L2, le programme des matières opère avec ces six paramètres près-cités.

Pédagogiquement ces six paramètres présentent plus ou moins la même importance, ils s'entremêlent et sont tous interdépendants et complémentaires

L'intention du cours : ce qu'on attend de chaque élève à la fin du cours, mais aussi ce que la société attend de lui.

Les domaines principaux: ces derniers sont formulés dans les compétences attendues qui sont:

- ***l'apprentissage langagier*** : L'élève doit être le maître de son apprentissage. Il doit définir les besoins, les méthodes, les procédés, les stratégies, les moyens utilisés pour atteindre le but.

pédagogiquement, l'implication de l'élève dans l'apprentissage facilite sa réussite.

- ***la communication*** : Ici, idée principale est la pratique de la langue. La communication implique l'écoute, la lecture, l'écrit, la production orale et la communication spontanée

- ***langue, culture et société*** : ce domaine sous-entend la compréhension large de la culture de la langue qu'on apprend, les thèmes principaux liés à la vie sociale et culturelle. Et ces thèmes on les retrouve dans différents textes qui sont en rapport avec les valeurs que prône le pays dont on apprend sa langue comme par exemple la France prône la tolérance, l'identité, la promotion de la condition de vie, la liberté, la fraternité et l'égalité (l'héritage de la révolution française), etc. Alors les auteurs des manuels scolaires sont appelés d'en tenir compte

3. La connaissance de base attendue est incluse dans la *compétence attendue*:

- Savoir s'exprimer oralement et par écrit aux niveaux 2 et 3 sous-entend que l'apprenant doit être capable d'écouter et de comprendre.

- Savoir lire niveau 2 et 3 sous-entend que l'apprenant doit être capable de comprendre et de pratiquer la langue. Lire et écrire dans la langue étrangère, contribue à renforcer la lecture d'une façon générale.

- Savoir calculer dans la langue étrangère niveau 2 et 3 c'est pouvoir comprendre, calculer, mesurer, présenter des graphiques dans le quotidien mais aussi utiliser les mesures quantitatives Enfin, il suppose l'utilisation des appareils électroniques comme par exemple l'ordinateur, voir le laboratoire de langue dans une certaine mesure etc., cette compétence permet de développer le processus d'apprentissage et d'élargir sa sphère d'apprentissage langagier à travers la langue dans son authenticité et dans sa réalité.

4. La compétence attendue: l'expression *Kompetansemål* est différente de *kompetanse* tout

court. La première est l'objectif attendu après une durée ou une période donnée. Pour le cas présent, au collège l'objectif est formulé en fonction de la durée du cycle c'est à dire montrer de quoi l'élève sera capable après le cycle de trois ans du collège (8, 9 et 10^{ième} année)

Cette formulation de l'objectif après une durée de trois ans au collège, me paraît longue pour se prononcer sur la progression de l'élève. Certains théoriciens l'approuvent vu le processus continu de l'apprentissage d'une langue. Au lycée par contre, pour la plupart des cours, l'objectif est formulé à l'issue de chaque année scolaire.

Les compétences sont déterminées en différents niveaux:

- Les utilisateurs élémentaires sont classées dans la catégorie A1 et A2
- Les indépendants sont dans la catégorie B1 et B2
- Les expérimentés sont classés dans la catégorie C1 et C2

“*kompetanse*“ tout court peut se définir comme la capacité, les signes instinctifs qui prouvent la volonté d’appliquer, de transformer la/les connaissance(s) à une action. Avoir la compétence pour un élève est un atout, et pour l’élève et pour l’enseignant, mais il faut d’autres supports pour un bon rendement car l’enseignant n’est qu’un exécutant, le bras au service de la nation. Il exécute le programme national. C’est pourquoi nous y avons réservé un chapitre à part.

Les deux autres paramètres non négligeables qui influencent les quatre premiers cités sont la répartition et l’évaluation du cours¹²

L’objectif des L2 n’est pas tout à fait différent de celui stipulé dans le programme de la réforme de 1994 (R94)¹³ qui met aussi l’accent sur les langues étrangères avec l’intérêt particulier sur la communication (l’écoute, la lecture, l’écrit, la production orale et la communication spontanée)

La promotion de la connaissance s’inspire du CECR. Pour mieux comprendre la promotion de la connaissance, nous allons parler brièvement du cadre européen commun de référence surtout dans le domaine des langues étrangères

I. 4 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Le cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat de plusieurs années de recherche linguistique qui a été élaborée par des experts des États membres du conseil de l’Europe. Le fruit de cette recherche a été publié en 2001 et a lancé une nouvelle approche qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d’enseignement des langues et, surtout, de fournir une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

¹² Cfr. L06

¹³ Voir læreplan for videregående opplæring du 08.07.1999

L'objectif est d'abord politique: asseoir la stabilité européenne en luttant contre la xénophobie et en veillant au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. On passe donc d'une logique de maîtrise quasi-totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du Plurilinguisme (eduscol.education.fr/cecrl.htm)

Le cadre est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Il **donne les outils** aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formations, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

Dans le contexte politique et éducatif du cadre européen commun de référence, le premier sommet des chefs des États (8-9 octobre 1993) met l'accent tout particulier sur cet obstacle principal que constituent la mobilité et l'intégration européennes mais également la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie.

Le deuxième sommet a fait de la préparation de la citoyenneté démocratique un objet éducatif prioritaire, donnant ainsi une importance accrue à un autre objectif poursuivi dans des projets récents, à savoir: «promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux.»¹⁴

Ainsi la Norvège répond à ce défi en mettant sur pied le programme sur *la promotion des connaissances* avec l'accent particulier sur l'aspect international dans son programme des L2

La Norvège renchérit cette idée en mettant l'accent sur les compétences sociales comme base du progrès démocratique et la participation active dans la vie sociale, ceci est appuyé par le (*stortingsmelding, nr.16 s. 48*)

Dans l'entretemps la promotion de connaissance encourage le développement international qui augmente l'aspect individuel à travers l'apprentissage de base; mais elle souligne que le

¹⁴ Chap.1:Le Cadre Européen Commun de Référence dans son contexte politique et éducatif

développement chez les enfants et les jeunes est un élément de base dans une société qui se veut pluraliste et démocratique

L'individu est central dans tous ces deux programmes que ce soit celui du cadre européen ou celui de la promotion de la connaissance.

I.4.1 Le cadre européen en rapport avec l'enseignement de langues étrangères : le cas du français

Le cadre européen commun de référence lance une nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères, en ce qui nous concerne le français. Son enseignement est différent d'un pays à l'autre. Dans beaucoup de pays l'apprentissage du français a comme ambition la maîtrise de la langue française.

L'enseignement du français dans l'hexagone comme dans les anciennes colonies gardent la tradition du " bon usage " de la langue française. Ainsi on parle du respect de la langue, l'amour de la langue et du beau langage. C'est ainsi que l'on recourt par exemple à l'apprentissage de poèmes et fables par cœur avec emphase dès l'école primaire, des métaphores, une rhétorique impressionnante, une éloquence classique etc. Ce système d'enseignement est à la base de complexes et de frustrations pour ceux qui n'y parviennent pas surtout dans des sociétés diglossiques (cas des anciennes colonies françaises par exemple et belges dans une certaine mesure).

Notons que ce modèle scolaire appliqué dans des anciennes colonies surtout les colonies françaises a suscité plusieurs revendications à caractère linguistique et le traumatisme culturel . Ce traumatisme dû à ce système d'enseignement provoque plusieurs attitudes spécifiques actuelles qu'on retrouve parmi les écrivains entre autres: l'ambiguïté de nombreux écrivains qui se sentent, quelque part, coupables d'écrire en français, alors qu'ils avouent être incapables d'écrire dans leurs propres langues (Kesteloot 2004: 311-312).

Pour Richard¹⁵, ce sont des consciences linguistiques malheureuses. Les refus de certains autres d'admettre qu'il a un problème, ce qui aboutit à ce que Richard, appelle l'évitement

¹⁵ Cité par Lilyan Kesteloot, dans *l'histoire l'histoire de la littérature négro-africaine*, p.311

systematique de la question linguistique. Ceux-là semblent plus heureux...mais parce que sans conscience le regain de l'usage de la langue africaine véhiculaire en tous lieux y compris scolaires et universitaires, bien d'autres sont perdus dès qu'il leur faut exprimer leurs sentiments en français, ou des idées dans leurs langues maternelles, c'est le cas des intellectuels et étudiants de plus en plus diglossique, vivant sur deux registres linguistiques, des fois on observe l'agressivité linguistique, etc. (Kesteloot 2001: p.312)

En dépit de ces failles identitaires et culturelles signalons aussi le côté positif de l'apprentissage de langues étrangères dans les colonies. Les indigènes ou leurs descendants pouvaient se servir de la langue métropolitaine pour faire passer leurs revendications ou pour discuter de leur dessein. L'indépendance est l'un des fruits de ces revendications. Ces traumatismes culturels auxquels Kesteloot fait allusion ne se manifestent pas partout. C'est surtout dans les colonies françaises avec le système d'assimilation. Les Anglais par exemple avec le système de « direct rule »¹⁶ encourageaient les langues indigènes à côté de l'anglais. Cette dichotomie a créé une sorte d'équilibre identitaire et culturel dans les colonies anglaises. On constate par exemple qu'en Tanzanie le swahili évoluait avec l'anglais. Ces langues métropolitaines ont donné une ouverture internationale à leurs colonies, un atout non négligeable.

Lors du symposium intergouvernemental à Rüschlikon (Suisse) en novembre 1991, sur le thème «*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe...*» l'une des conclusions que le symposium a adopté est *l'intensification de l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversification culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle*¹⁷

Et pour y arriver le comité des Ministres veut promouvoir le Plurilinguisme un contexte *pan-européen*, comme stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues.

¹⁶ Système qui consistait à donner une certaine autonomie aux indigènes.

¹⁷ Chapitre I du cadre commun de référence dans son contexte politique et éducatif, p. 11

I.4.2 L'approche plurilinguisme

Contrairement à ce qui précède, le cadre européen lance une nouvelle approche de l'enseignement des langues. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire même trois langues bien au contraire le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. De ce point de vue, l'enseignement des langues se trouve profondément modifié.

Le plurilinguisme comme stratégie de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues est séparé du multilinguisme qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale.

Cependant l'approche plurilinguiste met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il\elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence (par exemple la culture générale, les aptitudes et le savoir faire, le savoir-être et le savoir apprendre) pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné, en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. En absence d'un médiateur, les personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication, en exploitant le para-linguistique (mimique, geste, mine, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.

En rapport avec ce qui précède nous remarquons que les objectifs du cadre européens et celui

de la promotion de la connaissance tendent vers le bilinguisme qui est la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues, et qui relèverait de la **psycholinguistique** tandis que le multilinguisme qui se définit comme la diglossie (bilinguisme social) et qui est l'utilisation de plusieurs langues dans la société, ceci relèverait de la **sociolinguistique**. Et donc, on pourrait dire que le comité des ministres encourage le bilinguisme individuel par rapport au bilinguisme social. Ce dernier n'est qu'une stratégie.

1. 4. 3 L'une des zones grises du cadre européen en rapport avec l'enseignement des langues étrangères

Le premier sommet des Chefs d'État (8-9 octobre 1993) a diagnostiqué le mal qui ronge la société européenne et a expliqué en ces termes: « la xénophobie, et les réactions ultra-nationalistes brutales non seulement comme obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes mais également comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie ¹⁸»

Le deuxième sommet des Chefs d'États prépare la citoyenneté démocratique, objectif éducatif prioritaire qui donne une importance accrue à un autre objectif poursuivi dans des projets récents, à savoir: « promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux ¹⁹».

À mon avis, pour répondre à l'indépendance de la pensée, du jugement, à la responsabilité et le savoir-faire social, il nous faut un type d'homme qui parle droit, qui raisonne droit et enfin qui parle bien et qui raisonne bien. La grammaire nous apprend à parler droit, la dialectique nous apprend à raisonner droit enfin la rhétorique nous apprend à bien parler et à bien raisonner. Cette trilogie forme un ensemble d'un tout.

La typologie des programmes d'apprentissage et des certifications²⁰ que préconise le CECRL, ne montre pas vraiment les éléments qui vont nous aider à former un type d'homme à qui il fait

¹⁸ CECRL p.10

¹⁹ Opp sit p. 10-11

²⁰ Chapitre 1 du CECRL Voir point 1.5.2

allusion. Il parle plutôt de programmes et certifications qui peuvent être globaux, modulaires, pondérés, et partiels. Ces programmes d'apprentissage et des certifications me donnent l'impression d'être diffus et difficiles à opérationnaliser.

Bien que le Plurilinguisme paraisse plus pratique et rapide selon ses concepteurs, il reste une stratégie de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues. Il simplifie radicalement l'usage de la langue. De ce point de vue, l'enseignement de la langue se trouve profondément modifié, stipule le CECRL. Cette modification nous amène à nous interroger sur quel type d'homme on veut former? Quel type de société qu'on aspire?

Pour montrer comment les six paramètres près cités sont intégrés dans les manuels scolaires de français en Norvège, nous avons choisi le thème sur *la francophonie* comme textes illustratifs tout en portant un regard particulier sur la possibilité de maintenir *la culture* et *l'identité* en nous appuyant sur la langue française.

Chapitre II. La francophonie ou le monde francophone

Comme l'affirme Jean - Marc Moura ²¹, le français est l'une des grandes langues mondiales, non en tant que langue maternelle mais comme langue secondaire. Plus que son point démographique, c'est en effet le nombre d'États où il est parlé et son rôle de lien entre les peuples, les régions ou les continents qui déterminent son statut de langue internationale, dû à l'expansion historique, la richesse littéraire, la diffusion dans les groupes sociaux et à la surface de la planète. Désormais, c'est grâce à son histoire que le français demeure une langue internationale, en dépit d'une base démographique qui le place loin derrière les quatre grands groupes linguistique que sont le chinois, l'anglais, l'hindi et l'espagnol (Moura 2005)

²¹ Jean - Marc Moura, professeur à l'Université de Lille III, auteur de nombreux articles et d'ouvrage sur les images littéraires etc.

II. 1. Origine et définition du concept francophonie

Le mot *francophonie* provient du mot « français », qui se définit comme une langue romane appartenant à la famille indo-européenne. Le terme francophonie fut employé pour la première fois par le géographe français Onésime Reclus (1837-1916) en 1880 dans l'ouvrage *Algérie et colonies* pour désigner les espaces géographiques où la langue française était parlée²². Vers le début des années des indépendances, les personnalités issues des anciennes colonies françaises comme Habib Bourguiba de la Tunisie, Léopold Sédar Senghor du Sénégal et bien d'autres, proposent de regrouper les pays francophones nouvellement indépendants, désireux de poursuivre avec la France des relations fondées sur des affinités culturelles et linguistiques. Au fait, les locuteurs du français sentirent la menace de l'omniprésence de l'anglais et l'influence de la culture anglo-américaine après la deuxième guerre mondiale. Cette situation a réveillé la volonté de s'unir pour défendre leur cause.

L'ouvrage *Francophonie - une introduction critique* distingue la francophonie avec F majuscule qui désigne la francophonie police et associative (ensemble de gouvernement, pays ou instances officielles ayant le français comme langue de travail) et la francophonie avec f minuscule qui est la francophonie linguistique et associative²³.

On y ajoute aussi que le mot peut s'utiliser en parlant d'un groupe, d'une région, où le français est soit la langue maternelle, officielle ou véhiculaire même si les individus ne parlent pas tous en français. Malgré les ambiguïtés, tous les éléments de ces définitions s'accordent pour dire qu'il s'agit d'abord d'une notion linguistique et ensuite d'une notion géographique (Sanaker, & al. 2006).

La définition linguistique de la francophonie est un véritable casse-tête. La notion relève de multiples approches scientifiques, où s'entremêlent la sociolinguistique, la sociologie, la géographie humaine, l'histoire, les sciences politiques et la science de l'information et de la communication, de sorte que le seul point de vue linguistique est difficile à adopter, sauf à faire de la "francophonie" le fait de parler français", ce qui relève de la tautologie, affirme Jean-Marc Moura.

²² www.tlf.ulaval.ca/axl/francophonie/francophonie.htm

²³ Une réalité linguistique et culture des pays entièrement ou partiellement d'expression française hors de la France

Il continue en disant qu'un pays, une région francophone sont des territoires où le français a le statut de langue officielle. On se réfère ainsi à des cadres qui instituent le français dans la durée. On distinguera donc le type d'espace suivants:

- francophones monolingues où le français natif est seul officiel (France, Monaco, Québec, Wallonie, "Suisse romande");
- francophone monolingues, mais où le français n'est pas autochtones (nombreux pays d'Afrique noire);
- francophone bi-ou plurilingues, où le français partage ce rôle avec une ou plusieurs autres langues natives (Bruxelles et l'État belge, l'État confédéral suisse et les Cantons de Fribourg, Berne et Lucerne, Luxembourg, l'État fédéral canadien, la province autonome du Val d'Aoste; non francophones officiellement, mais conservant au français un rôle auxiliaire (Maroc, Tunisie, Algérie, Madagascar);
- non francophones, mais appartenant officiellement aux institutions de la francophonie, par suite du passé colonial, (Liban, Cambodge, Laos, Vietnam), de la proximité avec l'espace (îles du Cap-Vert, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale), ou de liens culturels particuliers (Égypte, Roumanie, Bulgarie);
- non francophones où la francophonie est (ou était) historiquement enracinée dans une partie de celui-ci (Trinité, Grenade)²⁴

En effet la francophonie est une notion importante surtout pour les élèves qui apprennent le français au collège et au lycée. Son poids démographique, son statut international (68 États où le français est parlé)²⁵, les valeurs culturelles qu'il véhicule, son histoire d'expansionnisme colonial, tous ces éléments militent en faveur du français. La francophonie répond "à l'angoisse de ceux qui craignent de voir un patrimoine culturel et linguistique disparaître ou du moins se marginaliser"

En plus, le chapitre sur la francophonie cadre avec l'enseignement du français dans son programme de la promotion de la connaissance dans sa partie *langue, culture et société*.

²⁴ Mourra 2005, p. 25

²⁵ chiffre donné par Avias & al., dans *franks i verden*, p.8

Pour certains, la francophonie donne un espace de lutter pour une cause, contre un ennemi. Bien des responsables de la francophonie considèrent implicitement la montée de l'anglais première langue internationale, comme une menace contre la richesse de la culture mondiale.

Du 17 au 19 octobre 2008 s'est tenu au Canada, le 12^{ème} sommet de la francophonie, les participants ont déploré le recul du français dans le monde et ils en ont proposé certaines pistes de solutions.

II. 2 La régression de la francophonie et piste de solution

Bien que le français sorte de la même matrice d'expansionnisme colonial que l'anglais, l'espagnol, le portugais, etc., aujourd'hui on remarque sa régression par rapport à ces langues. L'idée de la francophonie s'est surtout vulgarisée et popularisée par le Groupe de Sénégal, qui avait comme objectif premier d'éveiller la conscience d'avoir en commun une langue et une culture francophone. Au fait, c'était une communauté d'intérêt, et l'est toujours et d'ailleurs la dimension s'est élargie

La mission de l'organisation internationale de la francophonie (OIF) est d'exercer une action politique en faveur de la paix, de la démocratie et des droits de l'Homme et d'animer dans tout le domaine une concertation entre ses membres. Elle apporte à ses États et gouvernements membres un appui dans l'élaboration ou la consolidation de leurs politiques sectorielles. Elle mène des actions de coopération multilatérale, conformément aux grandes missions tracées par le sommet de la Francophonie

Parmi les idées force de la Francophonie²⁶ citons:

La langue française comme la raison d'être et d'agir de la Francophonie: Elle est inscrite dans un projet plus vaste et plus ouvert, qui est celui du respect de la culture et du dialogue entre civilisation

Le français, langue de modernité, langue de la science, langue des nouvelles technologies,

²⁶ Discours prononcé au déjeuner causerie du conseil des relations internationales de Montréal le 11.10. 2006, sous le titre : la Francophonie : enjeux et priorité.

Cfr. La liste sur États et statut des langues dans les États membres de l'OIF, dans Francophonie le monde 2002 – 2003 p. 16 - 17

langue de culture n'aura aucun sens tant que plus des deux tiers de nos pays membres n'auront pas le même accès à l'éducation , à la sécurité et à la paix.

La dernière idée force, est le développement durable et la solidarité

Si on regarde les pays de la francophonie²⁷, on constate qu'ils sont loin d'atteindre la mission que l'organisation s'est assignée. Évidemment, il y a bien des choses qui se font, par exemple avec l'appui à l'éducation et à la formation (l'enseignement du français, formation professionnelle et technique) , elle soutient les arts et la culture (diffusion des livres etc.), consolidation de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme, bien que ce dernier soit moins visible. Lors du 12^{ème} sommet de la francophonie au Québec les participants ont constaté que la francophonie peine à renouveler ses idées et ses actions. Un manque de visibilité entraîne la perception d'un manque d'efficacité, dans un contexte de «relatif affaiblissement de la langue française.

Hervé Bourges²⁸ remettait un rapport consacré à «une renaissance de la francophonie «dans lequel il écrit que la francophonie peine à renouveler ces idées et son action. Suite d'un manque de visibilité entraînant la perception d'un manque d'efficacité dans un contexte de relatif affaiblissement de la langue française. Il estime que les causes de cette régression sont «largement françaises», un faible intérêt des Français pour la Francophonie, leur difficulté à “ concevoir la diversité culturelle comme source d'enrichissement“..., le constat est rude, dit le quotidien québécois *Le Devoir*²⁹ Il en impute en grande partie la responsabilité aux élites.

La francophonie a besoin d'une «offensive du français» déclare le quotidien québécois *Le devoir*, selon lui, « la France est trop repliée sur elle-même» il considère la francophonie comme un boulet à l'histoire de la colonisation française, qu'ils y affichent un faible intérêt.

L'objectif principal de ce débat était de donner un coup de fouet au français au niveau de son enseignement, aussi de son utilisation dans des fora internationaux. «On ne peut pas enseigner le français seulement, en temps que langue » ainsi plusieurs projets pilotes ont été élaborés pour

²⁷ Cfr. La liste sur États et statut des langues dans les États membres de l'OIF, dans Francophonie le monde 2002 – 2003 p. 16 - 17

²⁸ Hervé Bourges est un ancien journaliste et haut responsable de l'audiovisuel français

²⁹ Cité dans France 24 ” la Francophonie peine à se faire entendre“ www.france24.com “ consulté du 1 nov. au 07.nov. 2008

enseigner **le français et en français**. Et on demande aux pays membres de les accompagner a dit Abdou Diouf, secrétaire général de l'organisation internationale de la francophonie.

Les résolutions prises lors du 12^{ème} sommet de la francophonie sur l'enseignement du français nous ramènent dans la dimension pratique que prône le CECRL ainsi que les L2.

Dans l'enseignement il y a beaucoup de paramètres qui concourent à cette fin. Nous ne serons capables d'approfondir tous ces facteurs compte tenu du temps et des nombres des pages exigés pour ce travail. C'est ainsi que nous avons choisi comme indicateur : L'analyse des textes sur la Francophonie.

Chapitre III Analyse des textes sur la francophonie dans les manuels scolaires de français aux collèges et aux lycées

La partie sur la Francophonie ou le monde francophone cadre avec l'un des domaines principaux des L2 à savoir *la langue, culture et la société*. Il est sur le programme des matières dans beaucoup des manuels scolaires de français.

R94 prévoit un programme commun pour toutes les L2 sauf l'anglais à qui on réserve son propre programme. Avec L06, le programme des L2 prévoit deux choix. La première alternative est soit l'apprenant étudie le français au collège et opte pour sa continuité au lycée, on parle du niveau de " langue B". Lorsque l'apprenant commence l'apprentissage du français à partir du lycée, on parle alors de niveau de " langue C ". Son objectif est que l'apprenant soit capable de comprendre la langue et de l'utiliser dans son quotidien. L'élève qui opte pour la langue C est obligé de continuer avec le français pendant tout son cycle du lycée tandis que celui de langue B est obligé de prendre seulement 2 ans de français, l'autre année est facultative. Évidemment le niveau A est appelé niveau élémentaire. Le programme de R94 comme celui de L06 mettent un accent particulier sur la communication.

Dans le tableau ci-dessous figurent quelques manuels scolaires utilisés aux collèges et aux lycées en Norvège, pris au hasard comme échantillon. Nous allons étudier comment les

différents éléments des objectifs de la promotion de la connaissance sont intégrés dans ces manuels scolaires.

Auteurs	Ouvrages	École	niveau
Gro Lokøy- Brynjulf Ankerheim	Contours (livre+cd)	St. Olav videregående skole i Sarpsborg	Fransk II, vg1+vg2 vg3
	Contact	Andøy videregående skole	V1 + vg2 (niveau A)
Tove Magnus, Britt Veland	Avec plaisir 2	Risum videregående skole	Francais B-språk 2. år/C-språk 3.år
Tove Magnus, Britt Veland	Avec plaisir 3	Andøy Videregående skole (Norland)	Fransk II, Vg3
Hilda Hønsi & al.	Enchanté 1	Halden videregående skole	Fransk II ,vg1
Hilde Hønsi &al.	Enchanté 2	Halden videregående skole	Fransk II, vg2
Vigdis Jorand	C'est chouette	Rødsberg ungdomskole	Fransk I grunnskole
Vigdis Jorand	Chouette nouvelle	Hoppern skole (Moss)	Fransk I grunnskole
Hanne Christensen &al.	Ouverture 8, 9 et 10	Aremark	FranskI grunnskole

Du moment où nous allons travailler avec les textes, il nous est important d’avoir une même compréhension du concept “ texte “

III. 1 Qu'est ce qu'un texte?³⁰

1^{ère} définition: Un texte est une unité empirique (concrète ou réelle). C'est le résultat d'une action de communication (échange entre personnes; immédiat ou reporté). Il peut prendre différentes formes (support et genre)

2^{ème} définition: Toute expression langagière, visuelle, parlée ou écrite est un texte. On parle alors de différents types de supports médiatiques: papier, vidéo, CD, DVD, fichier mp3, etc.

Est ce que toute expression peut être un texte? Exemple: “ *hAagghsh – aaggrrh* ”

Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à l'activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche³¹. D'où le refus de catégoriser la séquence de sons ci-dessus comme un texte.

3^{ème} définition: Une expression pour être considérée comme un texte doit avoir un **sens**. Pour qu'un texte ait du sens, il doit remplir certaines conditions:

- être compréhensible = respecter une certaine "grammaticalité"
- être contractualisé = jeu de références
- faire partie d'un genre = familier de textes (roman, poème, reportage, éditorial, programme politique)

Vu ce qui précède, notre analyse comportera deux volets:

- La forme: Nous faisons allusion aux nombres des pages, les images du livre, nombres de chapitre par rapport aux degrés (collège: 8, 9, 10^{ème} année ou le lycée: vg1, vg2, vg3), et par rapport au nombre d'heures, voire la méthodologie, les procédés, etc...
- Le fond: Ce dernier renvoie à la matière proprement dite. Par exemple, la matière est-elle en rapport avec les L2? Y-a-t-il un enchainement logique dans les manuels d'abord et ensuite par rapport aux années du cycle? (évidemment si les livres sont du même auteur comme nous en avons le cas), Est-ce que les textes font appel au pré-acquis (emploi de la grammaire et la conjugaison déjà vu dans les chapitres précédents), Les

³⁰ Cours de grammaire française au Collège Universitaire d'Østfold, dispensé par Avias Andre, Année académique 2005-2006.

³¹ Cfr. Chapitre 2 du cadre européen commun de référence pour les langues

textes sont-ils adaptés au niveau des élèves? Quels types de tâches prévoit le livre ? Ou encore les exercices sont-ils en rapport avec le texte? Le niveau de langue est-il adapté ? Est-ce que les méthodes sont communicatives? L'élève est-il au centre de l'activité didactique? etc.,

Voilà le genre de questions auxquelles nous tâcherons de répondre.

III. 2 Analyse des manuels scolaires

Quand nous parlons de “l’analyse des manuels scolaires “ nous sous-entendons la qualité reconnue d’un texte comme le résultat d’une action de communication et qui a un sens. Nous allons nous servir des textes pour voir comment les objectifs des L2 sont intégrés dans les manuels scolaires.

Il convient de souligner que par souci d'authenticité, nous préférons garder la terminologie utilisée les par les auteurs.

III.2.1 OUVERTURE 10

III.2.1.1 Présentation du livre et des auteurs

Le livre *Ouverture* a été écrit par Hanne Christensen og Torunn Wulff, pour les classes du collège.

Hanne Christensen est responsable pédagogique (*adjunkt*) pour les cours de français et de norvégien. Elle a une grande expérience dans l’enseignement du français au niveau du collège et du lycée. Actuellement, elle est professeur de français au lycée de Horten.

Torunn Wulff travaille au lycée de Re et est professeur à la fois au collège et au lycée depuis 32 ans. Elle a l’histoire comme matière principale et enseigne les matières suivantes: le français, le norvégien, l’histoire et la science sociale

Les auteurs ont écrit en tout, trois livres : Ouverture 8, 9 et 10 respectivement pour les classes de 8^{ième}, 9^{ième} et 10^{ième} année. Tous ces trois livres sont élaborés sur la base de la promotion de

connaissance³² qui trace comme nous le savons les grandes directives du système scolaire norvégien. En plus du livre de l'élève, les auteurs ont élaboré les documents auxiliaires suivants:

- le livre du professeur
- le CD pour le livre de l'élève
- le CD pour le livre de l'enseignant
- les directives du livre
- l'approche analytique ne concerne que ouverture 10 qui contient quelques chapitres sur la Francophonie qui est objet de notre travail. Autrement dit Ouverture 8 et 9^{ème} ne contiennent aucun renvoi à la notion de Francophonie ou monde francophone

Édité en 2008, Ouverture 10 est le dernier né d'une série de trois livres cités ci-dessus.

Ouverture 10 est composé de 266 pages repartis sur 10 chapitres qui sont eux-mêmes regroupés en 5 thèmes, en l'occurrence les régions et les spécialités, le sport et les loisirs, la francophonie et les voyages, l'environnement, enfin les conflits et les débats. Chaque thème a deux chapitres. Les points à enseigner sont placés à la première page de chaque chapitre. Tous les chapitres suivent un même plan. Donc chaque chapitre est construit selon le plan ci-après:

- A. Découverte
- B. Lire et comprendre
- C. Fiction et réalité
- D. Grammaire
- E. Réflexion
- F. Vocabulaire

Notons que tous les livres d'Ouverture sont construits sur le même modèle.

Dans Ouverture 10, sur 5 thèmes cités ci-haut, un seul thème traite de la francophonie: *la francophonie et les voyages*, c'est sur ce thème que nous allons nous appesantir.

³² Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006

III.2.1.2. Approche analytique : La francophonie et les voyages

A . Découverte

Ce chapitre s' étend sur 21 pages. Voici en gros les matières traitées dans le chapitre:

Le Québec

Le Sénégal

La Réunion et la Polynésie française

La Guadeloupe

Les prépositions: en, à, de, auxquelles on ajoutera les formes amalgamées: du, au, des, aux
DOM et TOM

Les animaux sauvages

Prononciation

B . Lire et Comprendre

Une légende africaine: la chèvre et le mouton

C . Fiction et réalité, la réserve africaine de Sigean (usage d'Internet)

D. Grammaire

Gradbøyning av adjektiv (la comparaison des adjectifs) verbe partir, *Delingsartikkelen* (article
partitif) le verbe partir

E. Réflexion

F. Vocabulaire

Ce chapitre comprend au total 15 exercices

Il y a toujours un train

Le but assigné à ce chapitre, selon les auteurs, est d' apprendre: les moyens de transport
français, la France comme pays de haute technologie, comment acheter un billet de train,...

Dans ce chapitre de 13 pages, on y traite les matières suivantes:

A. Découverte

A la gare

Les moyens de transport

Frankrike som høyteknologiland (La France comme pays de la haute technologie)

B. Lire et comprendre : Le tourisme en couleurs

C. Fiction et réalité : Rallye sur le net

D. Grammaire : *Redusert delingsartikkel* (La forme réduite de l'article partitif)

E. Réflexion

D. Vocabulaire

Dans l'ensemble, les livres *Ouverture* sont bien présentés aux utilisateurs, les images y sont bien choisies et simples, néanmoins certains textes sont plus au moins longs et contiennent de nouveaux mots, verbes (mode et temps) et expressions qui n'ont pas encore été vus par les élèves dans les chapitres précédents, de ce fait la compréhension de ces textes est rendue difficile pour les élèves.

Le titre du chapitre 5 dans la table des matières est différent de celui que nous retrouvons au début du même chapitre qu'à la page 95, donc à la table des matières nous avons pour titre "la francophonie" tandis que à la page 95 on a "on parle français un peu partout". Quant à nous, nous pensons que deux titres différents pour un même chapitre peuvent porter à confusion aux apprenants, à moins que les auteurs l'expliquent autrement. À la page 7, le chapitre 4 a le numéro 3 en gras, cette situation est aussi observée à la page 173 où le chapitre 9 a aussi deux numérotations distinctes (9 et 10).

Le chapitre 5 "on parle français un peu partout" est dans le thème la francophonie et le voyage. Les matières contenues dans ce chapitre sont bien suffisantes et adaptées au niveau des élèves, cependant les auteurs auraient pu nuancer les pays francophones, anciennes colonies françaises, des pays francophones qui n'ont jamais été des colonies françaises (par exemple: Le Rwanda, le Burundi et la République Démocratique du Congo anciennement appelé Zaïre). Ceci enlèverait l'équivoque dans la tête de ceux qui pensent que tous les pays francophones ont été des colonies françaises

Les deux chapitres qui constituent ce thème ne sont pas cohérents, en effet le chapitre 6 "il y a toujours un train ", traite exclusivement des moyens de transport français, la haute technologie française, le tourisme français, on n'y retrouve aucun élément qui puisse le lier à la francophonie proprement dite.

Nous pensons que le chapitre 10: la France multicolore, passerait bien sous le thème III qui est

la *francophonie et les voyages*, et pour cause ce chapitre traite de l'immigration maghrébine vers le pays de leurs colonisateurs qu'ils appellent la "métropole"

Limitée à la France multicolore et à la seule immigration maghrébine et par ce fait cause de conflits, c'est une façon très exclusive et simpliste d'aborder la problématique immigration en France. En plus de l'immigration maghrébine, les auteurs auraient pu parler brièvement dans ce chapitre de la Corse et de la France d'outre-mer qui produisent le même effet, à des degrés différents bien entendu.

III.2.2. C'est chouette 3

III.2.2.1. Présentation du livre et de l'auteur

Vigdis S. D. Jorand est l'auteur de *C'est chouette 1-3* Celui-ci est une collection de trois livres pour le collège. Toute la série est élaborée d'après le programme de la promotion de connaissance. Vigdis S.D. Jorand est aussi l'auteur de *Chouette nouvelle* qui est sortie en 1999.

L'auteur a étudié le français et l'allemand et a comme grade académique «*lektor*». Elle a une longue expérience dans l'enseignement du français dans les écoles d'Oslo³³.

Notre analyse s'orientera que sur l'un de ces ouvrages en l'occurrence *C'est chouette 3*. Ce dernier fait allusion au *monde francophone* dans son thème 2

L'ouvrage est destiné aux élèves de 10^{ème} année au collège et s'étend sur 283 pages. Il comprend les parties auxiliaires suivantes:

- Les textes et exercices
- Les textes et exercices - CD
- Les textes et exercices - CD pour l'élève
- Le CD pour le livre de l'enseignant

³³ www.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=grunnskolemarke&projectId=77&. Consulte début juin 3 fois

- Extra exercices de répétition
- Carte de langue (*språkkort*)
- Directives du livre (ici on retrouve les propositions méthodologiques de chaque chapitre, copies des textes ou les photos originales, les transparents, réponses aux questions qu'on retrouve dans le livre de l'élève)
- Les sites internet.

Le livre est composé de 8 chapitres où chaque chapitre commence avec 3 photos et un petit tableau récapitulatif du chapitre:

- Chapitre 1: En Corse
- Chapitre 2: Elle m'aime
- Chapitre 3: Qu'est-ce que tu lis
- Chapitre 4: Il parle français
- Chapitre 5: Le Maroc
- Chapitre 6: J'habite à Belleville
- Chapitre 7: Carnet de voyage
- Chapitre 8: Ma planète bleue

Le chapitre a des textes variés entre autres le texte de dialogue, la lettre, le récit, l'extrait littéraire, la bande dessinée, des photos, des recettes, des chansons en français et des poèmes.

Certains textes sont en norvégien et d'autres en français.

Après les chapitres, il y a la partie vocabulaire et la transcription phonétique, ainsi que des exercices.

À la fin du chapitre, il y a des questions de ce genre: puis-je...? ce dernier facilite l'auto-évaluation.

Après le 8^{ème} chapitre, on y retrouve trois thèmes:

Thème 1: les Antilles françaises

Thème 2: Un pays francophone en Afrique - le Sénégal

Thème 3: La guerre

On retrouve aussi les expressions importantes qui faciliteraient l'expression française. Dans la partie invention et découverte on parle des hommes et des femmes françaises qui ont fait des inventions ou des découvertes significatives dans le monde. À la fin nous avons la grammaire.

III.2.2.2 Approche analytique : Les pays francophones

Compte tenu des objectifs de notre mémoire, nous allons plus porter notre regard sur le thème 2 qui parle du monde francophone. Le thème s'étend sur 6 pages y compris les photos. Le titre est *Un pays francophone en Afrique – le Sénégal*, suivi du sous titre *Les pays francophones*.

Dans cette partie on présente les généralités sur les pays francophones. À la page suivante vient la carte du Sénégal suivie du texte *Tiné, une jeune sénégalaise*

À la page 192 on a 8 questions et réponses, suivies du refrain de l'hymne national du Sénégal. On commence la page 194 par un *petit lexique Wolof* ³⁴, *l'histoire de l'île de Gorée*. On termine le thème par le texte sur *Le rallye Dakar*, la transcription phonétique de 9 mots du vocabulaires et les exercices.

Par ailleurs, le livre fait mention du Maroc, de la Guadeloupe et de la Martinique dans le chapitre et comme un thème à part. Le Maroc constitue le 5^{ème} chapitre du livre et les Antilles françaises en constituent le thème1.

Selon l'auteur, la Martinique et la Guadeloupe font partie de la France. Elle ne voit pas la raison de les insérer dans la partie sur les pays francophones du moment où la France elle même n'y est pas insérée. Et elle a choisi le Sénégal pour illustrer la partie sur les pays francophones ³⁵

L'auteur explique ce qu'elle attend par pays francophone et les francophones partiels. Elle donne leurs nombres, et la cause de l'implantation du français dans beaucoup de pays africains.

Le texte est court, ce qui correspond aux souhaits exprimés par beaucoup d'utilisateurs, avec un langage clair qui convient même pour les élèves du collège. L'auteur soulève l'aspect historique

³⁴ Le Wolof est l'une des langues du Sénégal

³⁵ Entretien téléphonique avec l'auteur 06 juin 2009

et géographique que veut la promotion de connaissance.

Le texte sur l'île de Gorée, bien sûr fait allusion à l'esclavage mais ce qui nous intéresse c'est l'héritage de la révolution française qu'il prône: *la liberté, l'égalité et la fraternité*, basés sur le droit humain. Ce sont des valeurs que le *CECR* ainsi que *la promotion de la connaissance* recommande dans leurs objectifs.

La transcription phonétique qu'utilise l'auteur est un élément positif dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, surtout que le norvégien et le français viennent de deux familles de langues différentes. Il est vrai que les élèves n'y sont pas habitués, et beaucoup n'en connaissent même pas. Il revient aux auteurs, et aux enseignants d'en faire un effort car la phonétique facilite la prononciation, habitue l'oreille au son français qui est différent des sons de la langue des apprenants. Cependant il y a une incohérence dans la disposition de la partie sur le pays francophone.

La partie est disposée de cette manière:

- Un pays francophone en Afrique – Sénégal
- Les pays francophones
- La carte géographique du Sénégal,
- Tine, une jeune Sénégalaise
- etc.

Il serait souhaitable qu'on le dispose de cette manière, soit:

- Un pays francophone en Afrique – Sénégal (Présentation de Sénégal)
- La carte géographique du Sénégal (Localisation du Sénégal sur la carte)
- Tiné, une jeune sénégalaise (Tine, une sénégalaise qui vit, dans cette contrée géographique)
- Les pays francophones (présentation de ce grand ensemble des pays francophones dans lequel Sénégal fait partie), etc.

Ou bien

Thème2:

- Les pays francophones
- Un pays francophone en Afrique : Le Sénégal
- La carte du Sénégal
- Tiné une jeune Sénégalaise, etc.

Ceci dans le souci de garder l'enchaînement logique, soit du particulier au général, ou l'inverse. Selon l'auteur du livre, *Tiné une jeune sénégalaise* est à considérer comme une illustration des pays francophones³⁶. En réalité la partie ne fait que la présentation de la jeune fille, ses activités et son projet d'avenir. Il n'y a rien qui lie ce texte à la francophonie ou aux pays francophones. Il ne renseigne pas et sur l'aspect culturel et sur l'aspect identitaire de la jeune sénégalaise comme souhaite les objectifs du CECR ainsi que ceux des L2.

À la page 192 où on fait mention des 8 questions sur le Sénégal, ces questions sont hors sujet au thème en question, seul le numéro 6 frôle le thème sur les pays francophones.

Il est vrai que la langue doit être enseignée dans son ensemble. Dans ce contexte le Sénégal est présenté comme l'illustration d'un pays francophone. Notre attente est de voir le lien qu'a le Sénégal avec la francophonie ou le monde francophone, du point de vue culturel, historique, etc.

Le premier président sénégalais Léopold Sedar Senghor est l'un des précurseurs de la francophonie. Et encore plus, le livre a été écrit pendant qu'un ancien président du Sénégal, Abdou Diouf était à la primature de la francophonie. De tels exemples pourraient bien illustrer la diversité culturelle et identitaire que présente le monde francophone.

Le Sénégal a une longue histoire, une longue tradition avec la francophonie et beaucoup de pays francophones. L'exemple du Sénégal était bien choisi mais en effet peu exploité.

Dans *C'est chouette*, l'auteur pose une série de questions dont la plupart ne cadrent pas avec le thème sur les pays francophones et où elle même donne des réponses. Voici les questions que nous reprenons tels que l'auteur les a présentés:

- Pourquoi est ce que le Sénégal est appelé le Sénégal?
- Quels sont les animaux qu'on y trouve?
- Quelle est la population du Sénégal aujourd'hui?
- Comment s'appelle la capitale?
- Le climat est comment?
- Pourquoi est-ce que la langue officielle est le français, et est-ce qu'on parle d'autres langues au Sénégal?

³⁶ L'entretien avec l'auteur, le 06 juin 2009

- Quelle est la religion la plus importante?
- Le Sénégal est une république ou une monarchie?

Nous restons sans ignorer que le Conseil de l'Europe et L06 soutiennent également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes / apprenants à se forger les savoirs, le savoirs faire et les aptitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et plus coopératifs dans leurs relations avec autrui.

Par souci de respecter la recommandation du conseil de l'Europe qui est souscrit dans l'optique de la promotion de connaissance, il serait souhaitable de rédiger ces questions sous forme d'un texte sur le Sénégal et de laisser aux apprenants de chercher eux-mêmes les réponses soit dans le livre, soit peut-être de les approfondir sur Internet. Pour que ces questions leur servent d'outil de travail, par conséquent comme une activité didactique à part entière.

À la page 193 se trouve le refrain de l'hymne National du Sénégal sans commentaires ou sans activité prévue en rapport avec cette partie. Est-ce qu'on va l'apprendre comme une chanson? Fera-t-on une dictée? Une analyse? De la phraséologie?.... L'ouvrage n'en dit rien.

Il s'ensuit d'un petit lexique de Wolof -Français. Ce lexique est présenté aux élèves pour montrer la différence entre les langues en l'occurrence, leur langue maternelle, le norvégien et le Wolof; a répondu l'auteur du manuel au cour de notre entretien téléphonique³⁷

Néanmoins, quelle langue apprennent les élèves? Le Wolof ou le français? Si c'était pour expliquer la différence entre la langue norvégienne et la langue française, on aurait pu comprendre. Si le souci de l'auteur était de montrer la différence entre les langues, alors il aurait été préférable de montrer la différence entre la langue connue des apprenants et la nouvelle langue qu'ils apprennent, dans le cas précis on montrerait la différence entre la langue norvégienne et la langue française, en établissant par exemple des contrastes syntaxiques, morphologiques ou grammaticaux, etc...

³⁷ Op cit

Dans le cas précis nous constatons que les prémisses (le Wolof et le français) ne sont pas tout à fait convaincantes du fait que le Wolof n'est pas la langue connue des élèves, et ils ne l'apprennent même pas; et en plus ce texte est muet, car l'auteur n'explique pas cette différence qu'il prétend soulever, ce qui le laisse sans objectif.

Par contre, avec le petit lexique créole³⁸ on comprendrait car celui-ci nous renvoie à l'histoire de l'expansion du français dans le monde et de la rencontre de deux langues qui a donné naissance à un pidgin d'aujourd'hui: le créole, mixture basée sur le français et les langues africaines parlées par les esclaves africains³⁹ pour le besoin communicatif.

Le texte sur Rallye Dakar n'a pas vraiment sa raison d'être dans ce thème2 qui parle d'*un pays francophone en Afrique – le Sénégal*. C'est positif de soulever ce point sur le rallye Dakar, mais nous pensons que cela ne devrait pas constituer un titre en soit. Peut-être l'aurait-on insérer dans un autre texte qui cadrerait avec le chapitre. Ou alors on aurait pu laisser le titre comme tel, tout en essayant de faire une liaison avec le thème principal qui est *un pays francophone en Afrique*. Dans le cas contraire le texte n'est pas à sa place.

Pour terminer avec cette partie du livre, l'auteur a prévu des exercices ou des devoirs, lesquels d'abord ne sont pas en rapport avec le texte, c'est-à-dire, où les éléments de réponses ne figurent pas dans les textes. Ensuite sur les 5 exercices, seul le numéro 4 est orienté vers le thème2, sinon, le reste est lié au Sénégal comme pays tout court, mais pas Sénégal pris dans son contexte francophone.

S'il y a peu d'exercices en rapport avec le thème principal, cela va de soit car sur les 6 pages traitant le thème 2, seule la première page dont une demie-page est réservée à la généralité sur les pays francophones, le reste n'a rien à voir avec le monde francophone.

Nous estimons que le manuel scolaire est l'un des outils principaux de l'élève. Sans pour autant donner l'appréhension que tout doit y figurer mais à la limite, le livre doit être un pilier, un support sur lequel l'élève doit s'appuyer pour compléter son enseignement, ses informations sur le chapitre ou sur le thème figurant dans le manuel scolaire étant donné que celui-ci tire sa sève

³⁸ C'est chouette : thème 1, les Antilles françaises. Petit lexique créole, p. 188

³⁹ C'est chouette p. 184

dans le Programme National. Autrement dit le manuel scolaire doit répondre plus ou moins aux exigences du programme scolaire.

III.2.3 Contact

III.2.3.1. Présentation du livre et des auteurs

Le livre *Contact* a été écrit par Gro Lokøy- Brynjulf Ankerheim en 2006, l'année de la mise sur pied de la réforme sur la promotion de la connaissance. Comme le nom l'indique, l'auteur signale que ce livre est supposé être le premier contact de l'élève avec la langue française au niveau lycée. Il est conçu pour les élèves du niveau I de français au lycée (Fransk I vg1 + vg2)

Connaissance attendue: après deux ans d'apprentissage de français avec ce livre, l'élève apprendra à parler de lui même, de ses loisirs, de son école mais aussi de sa famille et des ses amis. En plus il sera capable de parler de son quotidien et de la tradition de son pays. Il s'exercera à exprimer ses propres pensées et ses sentiments en français. La culture française, la géographie et la manière de vivre dans les pays francophones seront aussi d'actualité. C'est sur cette dernière partie que nous allons plus nous focaliser.

III.2.3.2. Approche analytique : La francophonie dans le monde⁴⁰

Le livre *Contact* est conçu pour les débutants, c'est-à-dire niveau A (*Fransk I- vg1+vg2*). Il compile les deux premières années du cycle. Le livre englobe les textes, les exercices, le vocabulaire, et la grammaire. Dans l'ouvrage de l'enseignant, la matière est bien répartie par année et par semestre. Le livre compte 11 chapitres, la partie sur la francophonie est le sous-point du chapitre six intitulé ALLER-RETOUR (Voyage, Transport et Géographie)

Il y figure seulement un texte illustratif de la francophonie et un poème à quatre strophes sur l'un de pays francophone "le Sénégal". Chaque strophe a quatre vers, seul le premier en a cinq. Le texte sur la francophonie n'est ni trop court ni trop long, il s'étend sur une demie- page.

Sur la page suivante il y a la carte des pays francophones disséminés dans le monde.

⁴⁰ Contct, p.161

Les thèmes abordés dans le texte placent déjà la francophonie dans le temps et dans l'espace (l'époque coloniale et la situation géographique) bien que ce point ne soit pas explicité dans l'ouvrage. L'auteur souligne aussi que la France n'est pas seulement l'Hexagone mais aussi les DOM-TOM⁴¹. Il explique un peu le statut qu'a le français dans différents pays, il est soit langue officielle, soit langue d'enseignement voire langue maternelle dans d'autres pays en dehors de la France.

Pour parler d'autres pays francophones ne faisant pas partie de la France, l'auteur a choisi poème d'Alain Breant intitulé «Oh Sénégal» où les vers sont faits de petites phrases simples et courtes. En outre, il fait usage de la musique en utilisant l'image de l'une des personnalités connues du monde francophone *Céline Dion*. En plus, il présente les exercices de compréhension et de grammaire (conjugaison du verbe venir).

Concernant le devoir, l'auteur laisse aux élèves le libre arbitre de travailler sur un pays francophone de leur choix.

Dans le texte "La francophonie dans le monde" nulle part est cité le mot francophonie hormis le titre du texte. Est-ce qu'il n'y aurait pas moyen de se forger une simple définition de la francophonie juste pour donner l'idée du concept aux élèves?

La matière est conçue pour les débutants c'est à dire les élèves qui pour eux est la première fois d'entrer en contact avec la langue française, peut-être l'histoire et la culture du monde francophone aussi. Bien sûr, quelques mots de vocabulaire sont expliqués mais cela ne suffit pas pour la compréhension de tout le texte.

L'usage des expressions tels que "les territoires d'outre-mer, les terres australes antarctiques françaises, Hexagone, etc." peuvent porter à confusion si ces expressions ne sont pas au préalable clairement expliquées aux élèves bien que ces mots soient littéralement traduits en norvégien (par exemple "*oversjødiskland* " pour "les territoires d'outre-mer").

A mon avis, il fallait commencer à expliquer aux élèves par exemple pourquoi ces entités sont appelées les territoire d'outre-mer et pourquoi ils font partie de la France. Cela nous renvoie

⁴¹ DOM: départements d'outre-mer et TOM: territoires d'outre-mer

dans l'histoire de la France. Les expressions comme "Héxagone", "langue officielle", l'élève doit comprendre pourquoi la France est appelée Hexagone. Langue officielle, on peut bien traduire en disant "*offisielt språk*", mais que signifie cela pour un élève norvégien du collègue qui ne connaît pas les réalités qui entourent le monde francophone?

Pour parler du Sénégal comme l'un des pays francophones, l'auteur a choisi un poème d'Alain Breant qui est subdivisé en quatre strophes dont les vers sont simples et courts mais pas forcément faciles à comprendre à cause du style imagé qu'utilise l'auteur du poème.

Prenons l'exemple du troisième strophe:

- Tu sais si bien cacher,
- Toutes tes cicatrices
- Tu sais si bien parler
- Qu'on oublie d'être triste.

La question est reprise telle qu'elle est dans l'ouvrage

la question: *Hva tror du dikteren mener med* «monde cruel» og «cicatrices»?⁴²

On peut se poser la question, cacher quoi?, les cicatrices causées par quoi ou par qui?

Pour ceux qui ne connaissent pas le Sénégal et son histoire, il n'est pas évident de répondre à cette question. Si les questions étaient adressées aux élèves sénégalais du même niveau, ils seraient peut-être à l'aise car ils connaissent évidemment l'histoire de leur pays. Étant donné que ce poème présente un style métaphorique et personnifié, qui parfois peut paraître difficile même à des élèves qui connaissent la langue, il serait souhaitable de parler d'abord brièvement du Sénégal avant de présenter le poème.

L'illustration par la chanteuse Céline Dion est bien choisie car nous avons à faire aux adolescents qui s'intéressent à la musique, aux vedettes, etc.

L'intérêt étant la base d'un bon apprentissage, l'image d'une star attirerait plus leur attention et la curiosité de connaître plus sur elle.

Concernant le devoir, le fait de laisser aux élèves de choisir eux-mêmes le pays à présenter,

⁴² Contact, p.163

encourage l'indépendance d'esprit que prône la nouvelle réforme. Une bonne approche car on fait mieux ce qu'on aime.

On se sert de l'histoire pour bien appréhender l'avenir, elle est un tremplin dans une société d'où sa nécessité dans l'enseignement. Cependant le problème réside au niveau du contenu des textes et l'auditoire auquel il est adressé, autrement dit si la matière est adaptée aux élèves. La manière de transmettre joue aussi un rôle prépondérant .

III.2.4. Contours

III.2.4.1. Présentation du livre et des auteurs

Auteurs: Gro Lokøy et Brynjulf Ankerheim (2006)

L'année 2006 coïncide avec la nouvelle réforme sur la promotion de connaissance. Contours est conçu pour les élèves qui ont eu le français au collège et qui veulent continuer avec la même langue au lycée (*fransk II vg1+vg2, vg3*). Il peut être aussi utilisé pour les élèves de vg3

La connaissance attendue: apprendre la culture française, l'histoire, les questions sociales (les problèmes sociaux), la géographie, les traditions et les valeurs dans les pays francophones et en Norvège, c'est cette dernière partie qui va beaucoup nous intéresser.

L'objectif du livre: À la fin de deux-trois ans de cours avec ce livre, l'élève sera capable de parler de lui-même, de sa journée à l'école, de son temps de loisirs ou de son temps libre, il sera capable de parler de ses amis et de sa famille. En plus il sera à même de traiter des thèmes d'actualité relatifs aux problèmes de la société comme par exemple l'identité, la démocratie etc.

III.2.4.2. Approche analytique : Le monde francophone⁴³

Notons que les livres Contours et Contact ont été écrit par les mêmes auteurs.

Le livre compte dix chapitres, le chapitre sur le monde francophone est le septième.

Les textes et les exercices sont condensés dans le même livre. La matière est répartie par année et par semestre dans le manuel de l'enseignant.

⁴³ Contour, chap.7, p.198

Le monde francophone s'étend sur 31 pages dont 11 pages de textes et le reste sont les exercices et les images.

D'une façon générale, les textes s'étendent sur une page ou une page et demie. Il y en a aussi de longs comme celui qui couvre cinq pages. Les auteurs du livre ont choisi les écrivains divers du monde francophone. Entre autre la Guadeloupe Gisèle Pineau, le québécoise Octave Crémazie (1827-1879), l'ivoirien Ahmadou Kourouma, l'algérien Rachid Boudjedra (1941-), le sénégalais David Diop (1927-1961).

“Contour” est destiné aux élèves du niveau B. Dans celui-ci l'auteur fait la présentation du Sénégal. Tandis que “Contact” qui est destiné aux élèves du niveau A, c'est-à-dire les débutants l'auteur donne le poème sur le Sénégal. En plus, l'auteur insère aussi le supplément d'exercice sur internet.

L'auteur utilise la méthode déductive pour présenter la lettre d'Anouk. La lettre résume d'abord le monde francophone, ensuite présente les DOM-TOM et enfin il parle des pays qui ne font pas partie ni de DOM ni de TOM mais avec qui on partage la langue et la culture française. Une carte géographique donne la vue d'ensemble du monde francophone.

Les textes sont présentés de manières différentes, sous la plume d'auteurs du monde francophone. Certains sont écrits sous forme de lettres, d'exposés, de poèmes, et bien d'autres sous forme d'affiches ou de conversations. Une partie d'explications, des exercices et des questions de compréhension sont tantôt en norvégien tantôt en français.

Toutefois, il y a une bonne succession des chapitres, par conséquent une continuité de la matière. La révision sur la leçon précédente nous fait directement entrer dans la leçon du jour.

Par exemple le chapitre six, sur la géographie française, prépare déjà le chapitre sept sur le monde francophone.

La grammaire et les temps verbaux supposés connus sont en grande partie utilisées dans le chapitre sept sur la francophonie, ce qui pourrait faciliter la compréhension

En outre, l'auteur n'a pas choisi seulement les auteurs français, il a plutôt diversifié son choix dans les cieux du monde francophone entre autres au Canada, au Sénégal, en Guadeloupe, en France, etc. Ainsi on découvre la richesse et "la culture francophone" qui peut être un élément

stimulateur pour apprendre le français.

Cependant certains textes paraissent longs, difficiles aux élèves de les saisir dans leur intégralité. Par exemple le texte sur *la vie-carnaval* à la page 217 qui s'étend sur cinq pages. Avec le vocabulaire et la conjugaison difficiles, ces derniers peuvent rendre le texte ennuyeux pour les élèves qui n'ont que deux ans d'apprentissage de français. Il serait préférable que le texte sur *la vie-carnaval* soit simple et court.

Le texte sur l'Afrique⁴⁴ est par contre court et clair. À travers le résumé, les apprenants peuvent bien comprendre le poème sur *Afrique: à ma mère*⁴⁵ et peuvent répondre aux différentes questions de compréhension liées au texte.

Comme je l'ai fait remarquer dans *Contact*, *Contours* non plus ne fait allusion au thème central du chapitre " la francophonie " ni comme concept, ni comme institution. Certes la notion même de la francophonie crée pas mal d'ambiguïtés mais cela n'empêche qu'on se forge une petite définition pour donner l'idée du mot " francophonie " aux élèves. Hormis le titre, le mot francophonie est répété quatre fois dans la lettre d'Anouk sur une demi-page sans pour autant l'expliquer, et le thème proprement dit s'étend sur 31 pages. Il serait intéressant de soulever sans entrer en profondeur sa dimension politique et linguistique, sinon on risque de clôturer le chapitre sans que les élèves comprennent les notions de base, "*la sève*" même du chapitre

Par contre, la leçon sur le créole à la page 204 est une bonne illustration du thème. Elle est présentée d'une façon claire et simple. L'auteur présente juste l'essentiel, dans un petit texte, il donne une petite définition du créole, le localise, autrement dit il donne son origine et son implantation, il fait la différence et la ressemblance du créole et du français en donnant des exemples. Il termine par la cuisine créole qui est un mélange de la cuisine française..., Il pourrait même aller plus loin en montrant qu'il y a moyen d'adopter la culture française, tout en gardant l'identité créole, la coexistence de ces deux cultures (conformément au point cinq sur les objectifs de la promotion de la connaissance).

⁴⁴ Afrique, p.212

⁴⁵ Afrique: à ma mère, p.213

Dans *Contact* niveau élémentaire (*Fransk I. vg1+vg2*) l'auteur présente le poème sur le Sénégal par contre dans *Contours* (*Fransk II. Vg1+vg2*) l'auteur parle du Sénégal en donnant une fiche d'information du genre "information touristique", qui ne renseigne pas grande chose sur ni le passé du Sénégal, ni sur son quotidien, ni sur la société sénégalaise.

Selon l'auteur du manuel, le choix de cette disposition n'est autre que: d'abord c'est par raison de diversité, avoir des temps en temps des textes authentiques, ensuite comme dans toute œuvre littéraire l'équation personnelle ne manque pas, il semble que les poèmes soient plus faciles que les textes et enfin l'auteur ne peut pas trouver l'explication à tout.

À mon avis, cela dépend des textes et des poèmes. Certains poèmes peuvent être plus difficiles que les textes et vice versa. Le style, le vocabulaire, le thème même du poème, tout cela entre en ligne de compte pour juger un texte.

Dans le même ordre d'idées, le poème sur *Le Maghreb*⁴⁶, donne un tout petit sommaire sur les pays maghrébins. Ce poème ne renseigne pas grand chose, par conséquent il serait difficile de trouver les réponses à toutes les questions de compréhension qu'on pose en bas de la page.

Exemple: b. Studere linje fire i hvert av versene i diktet. Sier disse linjene noe om historien eller situasjonen til det algeriske folk?

Il aurait été intéressant de parler par exemple de la tradition, les habitudes, et des quotidiens maghrébins. Là on aurait directement touché l'objectif du L2 sous le point *langue culture et société*⁴⁷

N'ayant pas les connaissances sur le Maghreb, il est pratiquement difficile aux élèves de répondre à certaines questions de compréhension posées sur le chapitre. C'est pourquoi il aurait été préférable de parler d'abord des pays maghrébins avant de parler du poème.

Dans le livre, certaines explications, des exercices de grammaire, de compréhension sont tantôt en norvégien, tantôt en français. Selon les auteurs, l'un dit que cela est du au niveau des élèves, l'autre parle par contre qu'il y a des thèmes qui paraissent difficiles d'expliquer en français, d'autres qui sont par contre plus aisés et naturels d'expliquer en norvégien qu'en français.

⁴⁶ Le Maghreb, p.223

⁴⁷ Læreplanverket for kunnskapsløftet p. 104-105

Le chapitre sur la francophonie peut être suivi sur le CD aussi (le CD qui accompagne le livre); matériel didactique important dans l'apprentissage des langues. Dans le cas précis le CD joue un rôle très important s'il est bien exploité car il habitue l'oreille aux sons et au rythme de la langue, surtout qu'il s'agit d'un pays où le français est moins parlé et moins diffusé sur les chaînes nationales.

D'une façon générale, le chapitre reprend les thèmes qui cadrent avec les objectifs de la promotion de compétence avec l'accent sur l'histoire et la géographie de certains pays francophones. La matière est suffisante. Le chapitre prévoit les exercices de grammaire, la conversation, la dictée et les questions de compréhension.

Cependant le thème francophonie va au delà de l'apprentissage de langues et de l'histoire. Il peut renseigner sur l'identité, la tradition, le quotidien dans les pays francophones tout en tenant compte des leurs différences qui pourraient être liées aux facteurs culturels, historiques voire géographiques. Il serait souhaitable de faire un lien entre la langue et la culture. C'est à dire montrer comment la connaissance de la langue et les éléments culturels peuvent contribuer à la coexistence de plusieurs cultures dans une société et la compréhension mutuelle. Cette dimension linguistique, culturelle et identitaire est en rapport avec l'objectif de compétence repris dans *Contours*⁴⁸ et qui découle des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe repris dans les objectifs de L2.

En dépit de ce qui précède, le chapitre sur le monde francophone dans l'ouvrage "*Contours*" répond aux exigences de la promotion de connaissance.

III.2.5. Enchanté 1

III.2.5.1. Présentation du livre et des auteurs

Auteurs: Hilde Hønsi, Claire M. Kjetland, Sébastien-Liautaud. Année d'édition 2006, année qui coïncide avec la réforme scolaire sur la promotion de connaissance

Enchanté 1 est destiné aux élèves de la première année du lycée niveau II. C'est supposé que les élèves ont étudié le français pendant les trois années du collège. Le livre contient à la fois des textes, une grammaire et des exercices d'applications

⁴⁸ Contours: p.344. *Kompetansemål i faget: språk, kultur og samfunn*

Connaissance attendue: Après l'année d'apprentissage de français avec *Enchanté I*, l'élève sera à mesure de parler un peu de lui-même en français, de sa famille, et de son centre d'intérêt. Il apprendra à communiquer avec autrui: à demander le chemin, à lire l'horloge ou une montre, à lire les dates, à passer une commande au café, à faire des achats aux marchés, à donner son point de vue par rapport aux différents thèmes, à parler de l'avenir et un peu du passé. Le livre l'aidera encore à connaître la France et sa culture, à apprendre un peu des autres pays francophones en Europe.

Le livre est divisé en 5 thèmes et chaque thème englobe 3 chapitres. Chaque chapitre est composé de 7 parties. Le thème 1 intitulé *Qui es-tu?*, nous intéresse le plus car c'est dans cette partie où nous retrouvons le paragraphe sur la francophonie (*À la découverte de l'Europe francophone*). Dans le chapitre 1⁴⁹, on donne la définition d'un pays francophone, dans la partie quatre⁵⁰ du même chapitre, il y a l'exercice à choix multiple et 4 drapeaux sans titre ni commentaire. Et enfin un petit sommaire sur Bruxelles⁵¹

De la page 12 à la page 32 on a deux textes, une partie de grammaire, et les questions de compréhension, d'images et l'écoute du CD

A la fin du livre, sur la couverture intérieure, on retrouve la carte du monde où on mentionne en *rouge* les pays où le français est la langue maternelle et officielle, en *rose* les pays où le français est l'une de langues maternelles et officielles, en *bleu* on montre les pays où le français est la langue officielle et administrative et enfin en *blanc* les pays où le français a un statut spécial.

⁴⁹ Enchantée, Page 12

⁵⁰ Op.cit. Page 28

⁵¹ Op cit. P. 31

III.2.5.2 Approche analytique : Le monde francophone

L'auteur utilise surtout les verbes usuels *avoir et être* et les verbes du premier groupe (*appeler, étudier, adorer, préparer, travailler, habiter*) dans cette partie, il emploie fréquemment le mode et le temps verbal le moins compliqué (l'indicatif présent)⁵²

Il exploite plus la grammaire en utilisant les mots et les verbes venant du texte. Il entraîne les élèves à écouter le CD et recommande de temps à temps l'usage du dictionnaire. Il tient sur la prononciation en faisant souvent appel à la phonétique.

En plus, l'ouvrage présente bien des images qui parlent et qui donnent des informations complémentaires.

Cependant dans le chapitre 1 *Salut!* qui est à la page 12, l'auteur pose d'abord des questions en rapport avec le texte qui est à la page suivante donc p. 13. C'est à dire les questions précèdent le texte. Puis vient l'image de cinq personnes avec mention "Radio Europe" suivie d'une introduction du texte où on annonce le sujet du jour à ces termes : "*A la découverte de l'Europe*", et où on donne la définition d'un pays francophone (p.12)

A la page 13, quatre jeunes se présentent à tour de rôle: un Belge, une Française, une Suissesse et un Monégasque. De la page 14 à 27, il y a des exercices de compréhensions et de la grammaire.

Le titre *A la découverte de l'Europe francophone* est repris à la page 28, où nous retrouvons 8 questions à choix multiple:

- Comment s'appelle le chien de Tintin?
- Quelle est la couleur du drapeau de la France?
- Monaco est-elle une principauté ?
- Quelles sont les langues officielles de la Suisse?
- Quelle est la couleur du drapeau européen?
- Quel est le nom de la mélodie grand-prix? (concours de l'Eurovision)
- Quelle est la capitale du Luxembourg? du Bénélux?.

⁵² Fransk II VgI

En bas de la page, il y a 4 drapeaux sans mention, enfin Bruxelles est présentée brièvement à la page 31

À la même page nous figurent 4 drapeaux sans indication quelconque. La question qui se pose est de savoir où les élèves trouveront les réponses à ces questions? en plus ces questions inductives demandent des explications supplémentaires pour montrer leur lien avec la francophonie.

À la page 29, nous retrouvons un extrait de bande dessinée sur une page sous le titre : Tintin- Les 7 boules de cristal-Hergé. À la page 31, l'auteur présente brièvement Bruxelles sans faire mention des langues qui s'y parlent, en l'occurrence le français et le flamand. Bien que la Belgique soit connue sous cette bande dessinée Tintin qui est traduite même en norvégien, on ne peut pas prétendre que tous les élèves savent que c'est une bande dessinée belge et que la Belgique est un pays francophone. Et donc il serait souhaitable d'en parler.

Si nous considérons la présentation de ces jeunes comme faisant partie des textes sur la francophonie, nous dirons qu'on a deux textes: un sur la présentation des jeunes et l'autre sur une brève présentation de Bruxelles. Les informations contenues dans ces textes ne renseignent très peu sur la Francophonie ou le monde francophone.

En outre, la table des matières est moins aérée. Le terme chapitres et thèmes peuvent des fois porter à confusion si on ne lit pas le préambule, pourtant peu d'élève le lisent. La pagination n'est pas claire, par exemple la quatrième partie est intitulée *frankspråklig land i Europa*. Ce titre ne figure pas dans le thème 1 sauf sur la table des matières, par contre la cinquième partie: *Tintin, les 7 boules de cristal: tegneserie*, on le voit à la page 29 pourtant sur la table des matières la page n'y est pas indiquée. Il est difficile de savoir où commence la partie sur la francophonie en Europe et où elle se termine.

Le chapitre suscite pas mal d'interrogations, entre autres comment on peut justifier le titre " À la découverte de l'Europe francophone", ou " *Frankspråklig land i Europa*" sans faire allusion aux notions élémentaires par exemple: Quels sont les pays francophones européens ?

Pourquoi sont ils appelés francophones? Quels sont les patrimoines culturels qu'ils ont en commun et qu'on peut exploiter ensemble?

Des réponses à ces interrogations pourraient nous amener à répondre aux objectifs des L2 dans la partie qui fait l'objet de notre sujet notamment *langues- cultures-et société*.

III.2.6. Enchanté 2

III.2.6.1. présentation du livre et des auteurs

Auteurs: Mêmes auteurs que *Enchanté 2*: Hilde Hønsi, Claire M. Kjetland, Sébastien Liautaud. L'année d'édition 2007, vient juste après la réforme scolaire sur la promotion de connaissance

Enchanté 2 est conçu pour les élèves de la deuxième année du lycée niveau II. C'est-à-dire dans des conditions normales, les élèves sont supposés avoir étudié le français pendant au moins quatre ans dont trois années du collège et une année de vg I. Le livre est une compilation de textes, incluant une grammaire, des exercices d'application et bien d'autres exercices sur internet.

Connaissance attendue: à la fin de l'année scolaire avec *Enchanté2*, l'élève aura un peu plus de connaissances sur la France et d'autres pays francophones, ils vont étudier la société française et son histoire mais aussi de la culture francophone. La présentation de différents thèmes oraux et écrits feront partie de la connaissance attendue. Le livre est subdivisé en 5 thèmes dont 3 chapitres chacun. Chaque chapitre a 7 parties. Les DOM (département d'outre-mer) sont traités dans le thème 1 *le tour de France des régions*, mais pas dans *la francophonie*. Aucune mention n'est faite sur les TOM (territoires d'outre mer)

La francophonie est traitée dans le thème 2 et couvre 3 chapitres: le Canada qui a trois grands points à savoir *le Québec*, la chanson de Stève Dumas «*J'erre*» et l'article sur le *Cirque du Soleil*. Le chapitre sur l'Algérie traite de *la colonisation* et de *l'indépendance*. Elle est subdivisée en trois grands points: *la culture maghrébine en France*, une chanson «*Aïcha*» de Khaled et un extrait du roman *C'est cette fille-là*. Le dernier chapitre du thème 2 est intitulé *La radio des femmes camerounaises* qui a aussi trois grands points: *la musique africaine francophone*, la chanson «*y' en a marre*» et *poèmes africains*.

Quant à la pagination, l'auteur présente seulement le titre du chapitre, le reste n'est pas paginé sauf la partie sur la grammaire. La francophonie va de la page 76 à la page 136. Elle renferme 12 textes y compris les chansons, les poèmes, la grammaire, les questions de compréhension, les images et l'écoute du CD. Contrairement à d'autres manuels scolaires figurant sur notre répertoire, le français est plus utilisé dans *Enchanté*² que le norvégien.

A la fin du livre, sur la couverture intérieure, on reprend la même carte que celle qu'on retrouve dans *Enchanté 1* où figurent les pays et les régions où le français présente différents statuts.

III.2.6. 2 Approche analytique : Le monde francophone

Le chapitre commence par une image d'un jeune garçon noir, torse nu qui porte des pains-français et à côté d'autres jeunes gens qui s'amusent sur la plage. On peut se poser la question sur le message que l'on a voulu transmettre.

Le chapitre 4 sur le Canada donne les informations habituelles lors du décollage, puis vient la conversation des deux jeunes gens qui vont en visite chez leur oncle avec une Canadienne passagère à bord de l'appareil. La conversation est centrée sur ce qu'on retrouve au Québec entre autres le lieu touristique, le climat, le sport d'hiver, etc. On compare quelques mots en français canadien et en français de France, On donne les identités de 3 hommes qui ont inscrit leurs histoires dans celle du Canada dont deux explorateurs, Jacques Cartier (1491-1557), Samuel de Champlain (1567 et 1570-1635) et l'inventaire de motoneige ski-Doo (1707-1964)

Le texte sur *Respectez la forêt !* sensibilise les gens sur le respect de l'écologie et l'écosystème. Pour décrire le Québec, l'auteur parle de son étendue par rapport à la France, de sa végétation, de l'architecture, de sa population et de ses différentes origines, etc.

La chanson de Dumas parle plus du silence et de l'hiver. *Le Cirque du soleil*⁵³ présente le fondateur et le directeur le québécois Guy, la liberté qui découvre les trottoirs parisiens à l'âge de 18 ans. Il fait le succès dans le monde des affaires grâce à sa créativité et ses différentes activités de divertissement.

⁵³ Extrait de Match du monde, numéro 2, avril-juin 2005

Dans le chapitre sur l'Algérie, Colonisation et indépendance, on raconte la politique française en Algérie, la guerre d'indépendance et sa situation actuelle. De la page 98 à la page 133, les textes renferment pas mal d'éléments culturels et linguistiques.

En effet, le chapitre sur la francophonie est riche et suffisant. La grammaire est bien exploitée et fait surtout usage des mots du texte, l'auteur entraîne les apprenants à former seuls des phrases, à parler tout en utilisant les CD pour habituer l'oreille au son de la langue. Une bonne sélection des textes, par exemple le texte sur un *Algérien en Norvège* (p.98). L'auteur utilise des textes, des poèmes, des chansons des compositeurs ou auteurs pas seulement français mais francophones. Ce qui montre d'avantage la diversité du monde francophone.

Néanmoins, comme je l'ai mentionné dans *Enchanté1*, la pagination prête à confusion. Les sous-chapitres ou d'autres grands points du thème ne sont pas paginés, seulement les chapitres et la grammaire. Les grands titres qui sont mentionnés dans le livre ne figurent pas des fois sur la table des matières et vice versa. Dans le préambule, il est mentionné que le chapitre est composé de 7 parties, pourtant les chapitres sont composés tantôt de 2, 3, 4, 5 ou 6 parties.

Toutesfois, nous souhaiterions voir ressortir comment on se servirait de la langue française pour lutter contre la xénophobie et en même temps comment s'en servir pour un bon fonctionnement de la démocratie comme le veut l'objectif du CECRL et celui de L2

III.2.7 Avec plaisir

III.2.7.1. Présentation du livre et des auteurs

Tous ces trois livres sont des mêmes auteurs: *Tove Magnus et Britt Veland*. Le premier est publié en 2000 (*Avec plaisir débutants*), le second en 2001 (*Avec plaisir 1*) et le troisième est publié en 2002 (*Avec plaisir 2*). C'est sur ce dernier que nous allons plus porter notre attention étant donné que celui-ci parle de la francophonie. *Avec plaisir débutants*, 1 et 2 sont sortis après la réforme de 1994.

Avec plaisir 2 poursuit deux objectifs principaux: À la fin du livre:

- L'élève sera à mesure de comprendre et d'utiliser les différents niveaux de français parlé et écrit dans beaucoup de situations d'énonciation.

- Avoir la connaissance sur la position qu'occupe la France en Europe et dans le reste du monde. En plus, ils apprendront les relations sociales et la vie quotidienne des pays francophones.

Le livre est destiné aux élèves de niveau langue-B deuxième année et langue-C troisième année. *Avec plaisir 2* est accompagné de CD (le CD pour les élèves est conforme au livre), de manuel d'exercices plus un guide pour enseignant.

Le livre est subdivisé en 5 thèmes dont 5 chapitres pour chaque thème. Seul le thème 1 et le thème 5 vont nous concerner. Le thème 1 traite de la francophonie dans le monde et le thème 5 parle de la francophonie en Europe

III. 2.7.2. Approche analytique : la francophonie dans le monde

La partie renferme 5 chapitres:

1. Africains et Français
2. La littérature de l'Afrique noire
3. La littérature du Maghreb
4. La littérature francophone du Canada
5. La littérature d' outre mer

Dans ce livre la description de la langue française fait déjà allusion à sa définition. A travers l'interview de Bart Niava, les auteurs montrent qu'il y a moyen d'adopter une culture qui n'est pas la sienne sans toutefois perdre son identité, ce fut le cas de la famille Niava face au système colonial français (l'assimilation). La langue est l'un des éléments majeurs qui leur a permis de conserver leur culture et leur tradition.

Dans la partie sur *la littérature d'Afrique noire*, les auteurs font d'abord un petit sommaire sur l'histoire du continent, ensuite ils parlent de la littérature africaine qui au début était orale, aujourd'hui elle exprime la souffrance d'un continent et la volonté de lutter pour s'en sortir. Ce chapitre soulève certaines pratiques et croyances qui reflètent la réalité de certaines sociétés africaines, comme la circoncision, la croyance à " la vie avant la vie" comme souligne

*Amadou Kourouma*⁵⁴

On parle aussi de la croyance à la vie après la mort, avec la célèbre phrase de *Birago Diop*⁵⁵ “ les morts ne sont jamais morts, ils sont dans le vent, dans la mer,...” En fin *David Diop* (1927-1960) traite des thèmes comme l’exploitation, l’espoir, et la vitalité de l’Afrique, etc.

Concernant la littérature maghrébine , les auteurs présentent un briefing sur les pays du Maghreb, ils citent les pays du Maghreb en montrant leur richesse et la variété de leur littérature, ils expliquent quelques expressions qui font parti de leur histoire, par exemple les *pièdes noirs* (les Français qui vivaient au Maghreb, surtout en Algérie).

Dans *une lettre d’Algérie*, *Albert Camus* (1913-1960) montre comment les blagues peuvent conduire au désastre. Un homme qui voulait surprendre sa mère et sa sœur vient d’être tué par ces dernières sans le savoir ni le vouloir après qu’elles lui eussent volé son argent. Elles se rendront compte après que c’était leur enfant, et se suicideront à leur tour. Moralité : “*il faut jamais jouer!*” (voir le texte)

Sur *la littérature francophone canadienne*, les auteurs font un aperçu historique du pays, ils décrivent le Québec comme la plus grande province francophone du Canada. Menacée par la culture française et américaine cependant , la littérature québécoise est souvent patriotique en affirmant l’amour du pays et l’identité culturelle.

Dans le texte : *Une abominable feuille d’érable sur la glace*, les auteurs parlent de la vie d’un jeune Canadien et présentent l’école, l’église et la patinoire, trois lieux où la vie se passait mais la vraie vie était sur la patinoire dit-il, l’école était la façon naturelle des parents de punir leurs enfants et l’église l’endroit de recueillement.

En ce qui concerne *la littérature d’outre - mer*, les auteurs introduisent le chapitre par le débarquement des Français en Guadeloupe et en Martinique, puis en Guyane et à la Réunion, et petit- à- petit, la création des départements d’outre - mer (DOM). L’auteur explique le créole et

⁵⁴ Amadou Kourouma (1927-) : Il est de la nationalité ivoirienne. Il est considéré comme l’un des écrivains les plus importants du continent africain.

⁵⁵ Birago Diop (1906-1986): Il est Sénégalais, il était vétérinaire, mais a aussi servi comme ambassadeur lors de l’indépendance de son pays. Ses contes et poèmes ont fait le tour du monde.

sa naissance dans les colonies. Dans *je suis Guadeloupe*, poème de Sonny Rupaire ⁵⁶, le poète explique son origine esclave, et comment les hommes et les femmes étaient victimes d'esclave et la façon dont ils étaient traités.

Maryse Condé (1936-), auteur et professeur Guadeloupéen, aborde les thèmes sur la pauvreté et l'immigration. Il raconte l'histoire d'une petite Haïtienne de 13 ans qui doit quitter son village natal pour aller travailler à Port-au-prince suite à une extrême pauvreté de ses parents. Elle tombe dans les mains d'une méchante patronne Madame Zéphyr, où elle subira toute sorte d'humiliation. Comme le malheur ne vient jamais seul, Rose Aimé réalise qu'elle a perdu l'argent de sa patronne là où elle est partie jouer avec les enfants de son âge, elle n'ose pas retourner chez madame Zéphyr. Finalement elle et son amie Lisa décident de s'exiler clandestinement aux USA où sa vie finira dans les vagues de l'océan.

III.2.7.3. La francophonie en Europe

La francophonie en Europe est subdivisée en 5 chapitres:

- 1 La Belgique
- 2 Bruxelles la capitale de l'Europe
- 3 La bande dessinée
- 4 Le Grand Duché de Luxembourg
- 5 La Suisse.

Les auteurs parlent d'abord du français en Europe, ensuite l'historique du Royaume de la Belgique, à ce sujet, ils parlent de la superficie, de la population, des langues, de la Capitale et des provinces belges. Quelques institutions internationales et européennes qui ont leurs sièges dans le royaume en l'occurrence l'OTAN, l'Union Européen et beaucoup des Sociétés multinationales. Ils soulignent l'influence de la culture française en Belgique surtout dans la gastronomie.

Dans *Bruxelles la capitale de l'Europe*, les auteurs parlent de l'Union Européenne, sa

⁵⁶ Sonny Rupaire est mort en 1991. Il avait à peine cinquante ans. Il était un de premier poètes à utiliser la langue créole dans la littérature.

chronologie de 1946 à 2002, ses institutions, et son conseil. Deux jeunes Bruxellois, Arnaud et Virginie, personnage du texte, s'expriment sur l'Europe. L'un soulève le côté positif de l'ouverture des frontières en Europe en revanche, il marque des problèmes qui s'en suivent. Quant à Virginie, elle fixe son regard sur le problème belge lié aux langues, leur indignation et leur souhait profond de garder une Belgique unie. Elle présente bien d'autres avantages qu'ont les Belges vis-à-vis de la situation géographique de leur pays. Bruxelles est beaucoup plus que la Capitale européenne, dit-elle. *Le Grand Duché de Luxembourg* fait aussi partie des pays francophones en Europe. Bien que sa superficie le classe parmi les plus petits pays du continent, cela n'empêche pas au Luxembourg de loger plusieurs institutions européennes, et d'être un centre financier et bancaire important. Les auteurs brossent son système politique, ils soulignent que le père de l'Union Européenne Robert Schumann est un luxembourgeois, que les accords de Schengen avaient été signés à Schengen au Luxembourg.

Pour *la Bande dessinée*, les auteurs les définissent d'abord, puis ils parlent de son créateur Rodolphe Töpfer⁵⁷, ses lecteurs, et enfin le jeune Belge Georges Remi alias Hergé (1907-1983) qui devient vite populaire suite à la bande dessinée Tintin mais aussi son "studio Hergé" qui a fait la gloire de l'école belge. Il termine par un extrait de bande dessinée "PHILOMÈNE"

En parlant de *la Suisse*, deux figures célèbres ont été choisies : Jean Calvin (1509-1564) et Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) Pourquoi ? Parce qu'on ne peut pas parler d'une vie spirituelle et littéraire propre que depuis la Reforme.

A part ses figures emblématiques de l'histoire de l'Europe, les auteurs présentent la Suisse, son histoire, son économie, sa politique, ses 4 cultures et ses 4 langues officielles réparties dans les communes et les cantons. Ils continuent en montrant le lien qu'a la Suisse avec l'Union Européenne, et en dépit de sa neutralité, le pays accueille de plus en plus d'organisations et des conférences internationales à Genève. Pour illustrer la littérature de la Suisse romande, l'auteur choisit le texte de Anne Cuneo⁵⁸ *Gravé au diamant*.

Avec plaisir débutants et Avec plaisir 1 ne font pas allusion à la francophonie. Est-ce qu'il ne

⁵⁷ Rodolphe Töpfer (1799-1846), suisse et francophone

⁵⁸ Anne Cuneo (1936-), écrivain suisse francophone, d'origine italienne

serait pas possible d'introduire la francophonie dès le premier manuel d' *Avec Plaisir* 1?

Cependant ces deux premiers livres constituent la base d' *Avec plaisir* 2. Les auteurs choisissent les textes et des thèmes simples, qui seraient à la hauteur des élèves débutants. Un langage simple et clair caractérise tous ces trois livres. Ils utilisent de moins en moins la traduction, ce qui facilite le contact direct des élèves avec la langue française et épargnerait l'ambiguïté ou l'incompréhension de certains mots du à la traduction. Les exercices de compréhension et de grammaires sont aussi en grande partie en français.

Sa méthodologie pédagogique permet la compréhension des différents sujets traités. A chaque leçon il annonce d'abord le sujet, rafraîchissant la mémoire de ses lecteurs par une petite introduction, soit par un historique du pays, soit une petite explication. Ensuite ils développent la leçon, ils situent l'événement / le pays dans le temps et dans l'espace, des fois ils donnent la chronologie des événements. Pour les pays ils les localisent sur une carte et donnent les éléments des bases pour qu'on ait l'idée d'ensemble, ils font passer l'application pour évaluer les élèves et terminent toujours par une synthèse ou un petit résumé. Ainsi ils suivent les étapes traditionnelles d'une leçon: l'introduction annonce le sujet, suit le développement ainsi que la synthèse ou le résumé et enfin l'application à des données pratiques.

Bien que tous francophones, les thèmes que présentent les différents auteurs diffèrent selon leurs appartenances aux différents lieux culturels. Ceci explique la diversité des thèmes traités comme par exemple la circoncision, le conflit culturel, l'identité, le vol, la tuerie, l'amour, l'infidélité, la jalousie qui finit par le drame etc. Remarquons que chaque thème reflète les réalités sociales de ce milieu. Non seulement les thèmes et le contenu sont d'actualité, concis et précis, mais aussi ils cadrent aussi avec les buts et les objectifs de la politique linguistique du conseil de l'Europe qui cherche à : “...*promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace.*”⁵⁹.

Cette diversité des thèmes permettrait aux élèves de saisir la complexité et la diversité du monde francophone mais elle les aiderait aussi à comprendre certaines attitudes vis à vis des

⁵⁹ Chap1 du CECRL dans son contexte politique et éducatif

autres, voire s'approcher d'autres cultures sans pour autant perdre leur identité. Par conséquent, il s'agit de l'acceptation et la tolérance mutuelle.

Sorti après la Réforme scolaire de 1994, à mon avis, *Avec plaisir*² concourt à l'objectif de CECRL dans sa partie *buts et objectifs de la politique linguistique du conseil de l'Europe* cité ci-haut. Par conséquent il anticipe la réponse des L2 dans le domaine *langue, culture et société*.

D'une façon générale, les manuels scolaires pris comme échantillons prévoient des documents auxiliaires à l'occurrence les CD pour enseignants et élèves, les livres pour enseignants, les livres d'exercices, etc., et nombreux d'entre eux renvoient sur des sites internet.

Pédagogiquement parlant c'est un plus.

Nous pensons que le norvégien doit être utiliser comme un outil pour faire comprendre la langue d'apprentissage qui est le français et non pas la langue de transmission de la seconde langue étrangère.

Certains auteurs abordent le thème sur la francophonie tout en tenant compte des recommandations du CECRL⁶⁰ et celles des L2⁶¹, par exemple *Avec plaisir*², *Contours*. Par contre d'autres manuels sont superficiels, soit ils présentent un grand titre sur la francophonie mais en réalité vidé de fond ou même s'écartent du thème francophonie, voire les attentes de la CECRL et ceux de la promotion de la connaissance.

Nous souhaiterions voir les auteurs des manuels scolaires de français expliciter les liens ou le rapport entre la culture, l'identité et la langue

⁶⁰ op cit

⁶¹ Voir læreplan i fremmedspråk, språk, kultur og samfunn (programme des cours des langues étrangères dans sa partie langue, culture et société p.102)

Chapitre IV. Les indicateurs d'évaluation et enquête sur terrain

Quand nous parlons de l'indicateur, nous sous-entendons le résultat du dépouillement de questionnaire qui avait été soumis aux élèves et aux enseignants. Les auteurs des manuels scolaires ont été contactés juste pour nous éclairer certaines zones d'ombres dans leurs ouvrages. Le questionnaire est en rapport avec les objectifs des L2 dans les domaines “*langue, culture et société*”. Les textes sur *la francophonie* nous serviront d'outils.

La collaboration avec les enseignants nous a servi à faire passer notre questionnaire et à récolter les réponses. Néanmoins quelques rares personnes ont fait traîner les réponses et finalement elles n'y ont pas répondu. D'autres étaient inaccessibles au téléphone ou le numéro ne passait pas carrément. Raison pour laquelle par exemple on a pas échangé avec certains auteurs des ouvrages faisant parti de notre échantillonnage comme nous le souhaitions.

IV.1.1. Questionnaire pour les élèves

Nous souhaitons garder les mêmes terminologie du système éducatif norvégien pour éviter de semer la confusion.

Pour la formulation de ce questionnaire, nous nous sommes basés sur les “*kompetansemål etter10. Årstrinn / vg2 i studieforberedende utdanningsprogram (fremmedspråk nivåI)*”. Nous supposons que les élèves ont étudié au moins le français pendant deux ans.

Le questionnaire a été soumis aux élèves en français et traduit en norvégien⁶²; ceci pour les permettre de faire un choix selon leurs atouts en français. Ce choix fait aussi partie de l'enquête. De même, les réponses pouvaient être données en français ou en norvégien . Les questions sont semi-ouvertes pour que les élèves ne soient pas limités.

1. Que savez-vous du mot francophonie? (au moins trois mots clé)
2. Citez les pays francophones que vous connaissez. Dans quels continents sont-ils localisés? (au moins 5 pays)
3. Pouvez-vous présenter en français un sujet sur un pays francophone?

⁶² Questionnaire en norvégien: voir annexe

4. Comprenez-vous le texte en français sur le CD qu'on joue en classe? (Tout, partiellement ou rien du tout)
5. Qu'est-ce que la France d'outre-mer? (au moins trois mots clé)
6. Donnez une tradition ou une habitude qu'on retrouve dans l'un des pays francophones?
7. Lisez-vous d'autres textes (livres, revues, etc.) à part vos manuels scolaires de français?
8. Utilisez-vous d'autres sources par exemple internet, TV pour écouter la langue française ou pour chercher les informations en français?
9. Quel est l'avantage de connaître la langue française? (si oui, parlez au moins de deux)
10. Combien d'années avez-vous étudié le français?

Ce questionnaire nous aidera à nous forger une opinion sur le résultat attendu par les objectifs des L2. Autrement dit, voir si les objectifs fixés sont atteints ou pas.

Notre enquête se focalisera seulement sur les élèves du Lycée, précisément ceux de la deuxième année du lycée (vg2). Normalement ils doivent pouvoir dépasser le niveau pré-cité.

IV.1.2 Questions pour les enseignants de français en Norvège

Ces questions ont servi de base sur notre entretien. Avec les enseignants nous avons fait plus le contact individuel et téléphonique. Certains d'entre eux m'ont envoyé par écrit quelques idées clés en rapport avec la conversation.

1. La matière sur la francophonie ou sur les pays francophones dans l'ouvrage que vous utilisez, est-elle suffisante ? Répond-elle aux objectifs du cours?
2. Les heures destinées au cours de français, sont-elles suffisantes par rapport à la matière contenue dans le manuel et par rapport aux objectifs assignés au programme ? Si non, qu'est-ce que vous proposez ?
3. L'un des objectifs de la promotion de connaissance (langue étrangère niveau I) dit qu'après le programme l'élève sera capable de faire une conversation sur le quotidien, les personnes et les actualités des pays francophones et sur la Norvège. Avez-vous l'impression que cet objectif est réalisable pour votre classe?

4. Avez-vous quelques suggestions sur les manuels de français que vous utilisez? Surtout les chapitres sur la francophonie?

5. Utilisez-vous d'autres littérature ou non en dehors de ceux qui sont dans les manuels scolaires?

IV. 2 Analyse des résultats

Le résultat nous aidera à faire un jugement sur les manuels scolaires choisis comme échantillonnage. Si le résultat nous montre que les objectifs sont atteints, tant mieux. Dans le cas contraire nous chercherons les raisons présumées de l'échec.

Le questionnaire est réparti de la manière suivante:

- Questions liées à l'apprentissage de la langue française (questions 7 et 8)
- Questions liées à la communication (questions 2, 3 et 4)
- Questions liées à la langue, culture et société (1, 5, et 6)
- Questions pouvant nous renseigner sur la motivation ou l'intérêt de l'élève faute de quoi l'apprentissage est difficile (9)
- Question pouvant nous renseigner sur la durée d'apprentissage (10)

Toutes ces questions convergent vers un même objectif : *Arriver à communiquer*

Sur 150 élèves seuls 100 ont répondu à notre questionnaire et sur les 30 enseignants on en a récolté les réponses de 24.

Question 1.

L'intention de cette question est de savoir si les éléments fonctionnels du concept de la francophonie en l'occurrence l'élément linguistique, culturel et géo-politique sont appréhendés par les élèves.

- 69 sur 100 élèves soit 69 %, lient la francophonie au pays et aux gens qui parlent français
- 4 sur 100 élèves soit 4 %, touchent aux éléments culturels et linguistiques conformément au

attentes de CECRL et celles des L2. Ils lient le concept à l'élargissement de la France dans le monde, à la culture et société dont la langue est l'élément facilitataire.

- 27 sur 100 soit 27 % n'ont aucune idée du terme

Question 2

La deuxième question a deux volets, seuls deux élèves ont pu répondre à la deuxième partie de la question.

- 83 sur 100 soit 83 % donnent au minimum deux pays francophones, seul 4% d'entre eux le situent dans leurs continents respectifs.

- 17 sur 100 soit 17 % n'ont rien donné comme réponse.

Que peut-on dire de ces élèves qui n'ont rien répondu? Est-ce par oubli ou tout simplement qu'ils ne savent pas ? Difficile d'y répondre. Nous remarquons qu'un grand nombre d'élèves connaissent au moins deux pays francophones mais ne savent pas les localiser dans leurs continents. Savoir les situer géographiquement est important dans la mesure où cela montre une dimension large de la francophonie. La dimension géo-politique du français peut créer un intérêt, ou donner un effet stimulateur sur les élèves pour leur apprentissage du français surtout aux élèves ambitieux

Question 3

- 45 sur 100 soit 45 % peuvent présenter un thème sur le pays francophone, mais à condition qu'ils aient le temps de préparer et qu'ils lisent leurs copies

- 35 sur 100 soit 35 % ne le peuvent pas.

- 20 sur 100 soit 20% doutent

Parmi eux il y a ceux qui font leur 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} voir 5^{ème} année de français qui savent exposer et d'autres non. Ces réponses nous laissent croire que le parlé ne dépend pas nécessairement de nombre d'années mais plutôt de la performance individuelle, hormis les cas isolés des personnes qui ont la facilité d'apprendre facilement les langues. Nous pouvons aussi déduire que les élèves ne sont pas encore capables de faire une conversation spontanée en français ou tout simplement ils n'ont pas le courage de parler le français. Or nous restons sans ignorer que la langue s'apprend par la pratique.

Question 4

- 44 sur 100 soit 44 % comprennent une grande partie,
- 38 sur 100 soit 38 % comprennent si et seulement si le CD est joué plus d'une fois à une vitesse modérée (à leur niveau)
- 18 sur 100 soit 18 % ne comprennent rien

45 % (cfr. 3ème question) correspond approximativement au chiffre de ceux qui peuvent aussi exposer avec l'appui sur texte. Cela laisse croire que ceux qui comprennent un peu sont ceux qui font un effort de parler aussi.

Question 5

- 52 sur 100 soit 52 % ne savent rien du terme France d'outre-mer
- 29 sur 100 soit 29 % ont pu donner au moins deux éléments fonctionnels de l'expression (éléments linguistiques et culturels)
- 19 sur 100 soit 19% n'ont pas répondu à la question

Cependant parmi ceux qui ont répondu il y en a ceux qui ont compris littéralement l'expression traduite en norvégien (*oversjøiske territorier*) disant que ce sont les anciennes colonies françaises situées au delà de la mer. C'est curieux de constater que la grande partie de ceux qui donnent plus ou moins les éléments de réponse viennent soit une même classe, soit d'une même école. Alors on peut déduire que soit ils ont bien abordé le sujet avec leurs enseignants, soit le sujet est bien explicité dans les livres qu'ils utilisent ou les deux à la fois.

Encore une fois nous constatons qu'il y a un rapport entre les réponses à la deuxième question et à la cinquième question. À ces deux questions plus de la moitié, ne parviennent pas à les localiser géographiquement.

Question 6.

- 66 sur 100 soit 66 % donnent plus d'une tradition et habitude; ils les lient surtout à la nourriture et à la politesse.
- 5 sur 100 soit 5 % les lient au milieu, à la langue, à la musique et à la danse

- 29 sur 100 soit 29 % n'ont rien cité

Nous constatons que la plupart des élèves citent les mots sans le mettre dans les phrases, seuls 5 % en plus de la nourriture ils expliquent le phénomène par rapport au milieu, à la langue, à la musique et à la danse. Cette dernière catégorie d'élèves touche au moins à la réponse attendue. Et 29 % ne se prononcent pas.

Question 7

- 35 sur 100 soit 35 % consultent internet dont 4 soit 16 % de ces 35 regardent de temps en temps des films.

- 3 sur 100 soit 3 % lisent de temps à autres les revues, des livres, des modes d'emploi
62 sur 100 soit 62 % ne lisent pas la littérature française sauf leurs manuels scolaires et uniquement lorsqu'ils ont le cours de français.

Question 8

- 62 sur 100 soit 62 % consultent l'internet parmi lesquels 4% s'intéressent de temps à autre au film

Nous constatons d'emblée qu'il y a une grande différence entre les élèves qui lisent et ceux qui écoutent le français. 62 % qui écoutent le français sur internet s'ils ont un devoir à faire et souvent pendant les heures de français et 38 % qui lisent des textes sur internet ceci nous donne 24 % de différence.

Cette marge de différence pourrait s'expliquer d'abord par le fait que la lecture demande plus de concentration que l'écoute, et on peut écouter en faisant d'autres choses. Ensuite internet est en vogue aujourd'hui parmi les jeunes. Et enfin dans les manuels scolaires, il y a beaucoup de sites internet conseillés par les auteurs. Évidemment il peut y avoir d'autres raisons qui militent en faveur de l'utilisation d'internet que d'autres moyens didactiques.

La lecture de ces chiffres donne aussi une information en rapport avec les réponses à la question numéro 3. Cette dernière montre que ceux qui peuvent exposer souhaiteraient le faire en lisant leurs copies de préparation. Or l'expérience montre qu'il est difficile de connaître une langue surtout si on ne l'écoute pas souvent ou si on ne la pratique pas de temps en temps. Seules les heures de cours de français à l'école ne suffisent pas si on ne travaille pas en dehors de ces heures.

Question 9

- 56 sur 100 soit 56 % pensent au besoin de communiquer une fois en tourisme dans un pays où le français se pratique
- 17 sur 100 soit 17 % disent qu'en plus de communiquer, le français peut être utile pour les études ou le travail dans un endroit où le français est exigé
- 5 sur 100 soit 5 % répondent qu'en plus de communiquer, la langue en général aide à la connaissance des autres cultures et à la compréhension mutuelle. Ceux derniers touchent l'objectif du cours
- 13 sur 100 soit 13 % ne trouvent pas vraiment l'avantage du français en Norvège. pour eux c'est juste pour remplir les conditions exigées au lycée.
- 9 autres n'ont pas répondu à la question

Par rapport aux réponses données, il ressort que les élèves n'ont pas la même compréhension ni les mêmes attentes vis à vis du français, par conséquent les intérêts divergent. 17 % avancent des arguments qui peuvent motiver les élèves à connaître le français, et qui touchent en partie ce que veut le CECRL ainsi que les objectifs des L2. Seulement 5 % des élèves parlent de la connaissance culturelle en passant par les langues et ceci permet la compréhension mutuellement des autres cultures. À ce point le CECRL renchérit en parlant de l'intégration dans une Europe interactive. La dernière catégorie est celle des élèves qui ne voient pas du tout l'intérêt du français. A ce groupe, il ne faut même pas espérer de bons rendements.

Question 10

Nombres d'années d'apprentissage du français:

- Inférieur ou égal à 5 ans d'apprentissage du français: 60 cas soit 60%
- Inférieur ou égal à 3 ans d'apprentissage du français: 30 cas soit 30 %
- Inférieur ou égal à 2 ans d'apprentissage du français: 10 cas soit 10 %

Le nombre d'élèves varie selon les classes:

- Sur 15 élèves : 6 qui font leur 5^{ème} année de français, 7 qui font leur 2^{ème} année, et enfin 2 élèves n'ont pas répondu à cette question.
- Sur 14 élèves qui ont répondu, tous font la 5^{ème} année de français

- Sur 16 élèves qui ont répondu, il y a 6 élèves qui ont fait 5 ans, 4 élèves de 3 ans, 2 élèves de 2 ans et 4 élèves de 1 ½ an
- Sur 8 élèves qui ont répondu, 3 élèves qui ont 5 ans, 2 élèves qui ont 4 ans et 3 élèves qui ont fait 2 ans.
- Sur 15 élèves, 13 qui font la 5^{ème} année, 1 élève qui fait la 6^{ème} année et 1 qui élève qui fait la 4^{ème} année
- Sur 7 élèves qui ont répondu, tous font leur cinquième année de français.
- Sur 6 élèves (gv3 approfondissement) 3 qui font leur 6^{ème} année de français, et 3 élèves font la 3^{ème} année.
- sur 19 élèves: 12 ont fait 5 ans de français, 4 élèves ont 3 ans de français et 3 n'ont que 2 ans de français

La dixième et la dernière question, présente l'hétérogénéité de la plupart de ces classes sauf deux. Le tableau dessous montre plus des détails

IV. 3 Interprétation et appréciation personnelle

Le tableau suivant contient tous les résultats mathématisés des réponses obtenues lors du dépouillement de notre enquête sur les élèves comme nous l'avons souligné , venant des lycées, et des collèges.

Classes Taille de la classe Nombre d'années d'apprentissage	Cl.1 15	Cl.2 14	Cl.3 16	Cl.4 8	Cl.5 15	Cl.6 7	Cl.7 6	Cl.8 19	Total 100 élèves
6 années	0	0	0	0	1	0	3	0	4%
5 années	6	14	6	3	13	0	0	12	54%
4 années	0	0	0	2	1	7	0	0	10%
3 années	0	0	4	3	0	0	3	4	14%
2 années	7	0	2	0	0	0	0	3	12%
1,5 années	0	0	4	0	0	0	0	0	4%
999 années	2	0	0	0	0	0	0	0	2%

Ce tableau reprend toutes les données relatives aux réponses fournies par les élèves eu égard à leur nombre d'années d'apprentissage du français et en fonction d'une répartition aléatoire en classes. Cette répartition n'a été basée sur aucun critère spécifique alors que cela eusse été le cas en fonction de l'équivalence d'années d'apprentissage respective.

En fait, 100 élèves avaient répondu à nos questions; ils avaient ensuite été répartis en 8 classes aléatoires de 6 à 19 élèves. Dans chacune des classes créées, nous avons effectué le comptage du nombre d'années d'apprentissage du français qui varie entre 6 ans et 1,5 an; lorsque l'élève ne dit rien ou ne sait pas combien d'années d'apprentissage il a effectuées, on utilisait le signe de «*statistic missing value*» 999.

D'une façon sommaire, nous voulons démontrer la relation entre le nombre d'années d'apprentissage, le mixage de niveaux des élèves et enfin l'inefficacité de l'enseignement du français en Norvège.

L'existence de plusieurs niveaux d'apprentissage dans une même classe serait d'après nous un des facteurs entravant la transmission et l'acquisition de la matière; elle serait aussi un signe de négligence de la part des autorités des écoles qui semblent s'intéresser moins à la différence de niveaux de formation pré-acquise des élèves pour constituer les groupes. Et pourtant théoriquement elles devront en tenir compte.

Enfin, presque tous ces élèves, nous ont paru avoir les mêmes difficultés en lecture et en locution française nonobstant les 5 ans ou plus d'apprentissage.

D'après nous, il aurait été logique de créer des classes hétérogènes d'élèves ayant par exemple:

- de 6 à 5 années d'apprentissage soit 58 élèves
- de 4 à 3 années d'apprentissage soit 24 élèves
- de 2 à 0 années d'apprentissage soit les 16 élèves restants

Ainsi ce facteur d'homogénéité pourrait améliorer *ipso facto* la communication entre les élèves de niveau presque équivalent et aiderait ainsi l'enseignant dans sa tâche.

La lecture nous fait apparaître en fait, que les classes 2 (dont tous les 14 élèves ont tous 5 ans d'apprentissage de français) et 6 (dont tous les 7 élèves ont 4 ans d'apprentissage de français) les seules classes à contenir les élèves de même niveau, c'est à dire homogènes et qu'en ce moment l'enseignant s'adressera à des apprenants de niveaux de formation presque équivalents.

Les classes 1 et 3 sont les plus hétérogènes car comprenant des élèves de niveau très différents. La classe 3 elle est encore plus bigarrée: le décalage s'étend du niveau 1 à 5 ans d'apprentissage en français. Ceci peut expliquer la difficulté de transmission de cours mais aussi la progression des élèves.

En fait, en réalité ces écoles ont en totalité 54 % d'élèves de niveau 5 ans cela veut dire que leur apprentissage serait suffisant pour s'exprimer plus ou moins couramment en français, ce qui ne se reflète pas dans leurs réponses. Où se trouverait alors le blocage?

Comme constatation générale, tous les élèves ont répondu en norvégien, bien que la première alternative fût de répondre en français et la deuxième en norvégien.

Signalons qu'en dehors de l'échantillonnage dont on vient de présenter les résultats, nous nous sommes permise de faire des interviews, des conversations non structurées et spontanées avec d'autres élèves pris au hasard dans le souci de soutenir notre hypothèse sur la communication, brainstorming. On a constaté qu'il y a quelques-uns qui font un effort de parler, mais la plus grande partie est incapable de tenir une petite conversation de 2, 3 minutes en français.

Au regard de ce qui précède, nous nous permettons de dire que le résultat de l'apprentissage de français comme L2 n'est pas satisfaisant.

IV.4. Point de vue des enseignants en rapport avec les manuels utilisés ⁶³

En notre entendement, répondre aux objectifs du cours, fait allusion au contenu du livre autrement dit aux objectifs fixés par l'auteur qui normalement doivent être en rapport avec les objectifs nationaux

IV.4.1. Contact

Les utilisateurs du *Contact* sont satisfaits du manuel d'une façon générale surtout la partie grammaticale. Ils avouent par contre la non exploitation de la partie sur la francophonie. Seul le poème sur le Sénégal, et un peu sur la musique de Céline Dion, ne disent pas grand chose sur le concept "*francophonie*". Bien que le contenu du manuel réponde aux objectifs du cours ⁶⁴ ils sont pratiquement difficiles à réaliser car la matière mise haut. Ils soulignent par ailleurs la pertinence de la réforme (promotion de la connaissance) mais ils constatent que ces objectifs sont difficilement réalisables. Avec *Contact* il peut être difficile d'atteindre l'objectif des L2 *dans sa partie langue - culture - et société*. Celui-ci stipule que *à la fin du programme l'élève sera capable de faire une conversation sur le quotidien, sur les personnes et les actualités des pays francophones et sur la Norvège*, toutefois il y a plus ou moins une grande variation au niveau des compétences individuelles. Et pour combler cette carence, ils consultent de temps en temps d'autres littératures pour compenser bien que le temps fasse souvent défaut, disent les utilisateurs du *Contact*

IV.4.2. Contours

Les utilisateurs de *Contours* pensent que la matière dans cet ouvrage est plus que suffisante et répond aux objectifs du cours, néanmoins elle est ambitieuse et, des fois il y a des textes très longs et contenant beaucoup de mots difficiles et le temps n'est pas vraiment suffisant pour l'exploiter. Avec certains élèves il y a moyen d'atteindre les objectifs de la promotion de la connaissance qui vise à parler sur les personnes et le quotidien des pays francophones etc. Car les élèves qui sont intéressés arrivent toujours à assimiler, ils ne sont pas nombreux mais il y en a. Certains utilisateurs préfèrent utiliser internet, les journaux, des annonces, par contre d'autres

⁶³ Un questionnaire nous a guidé dans cette démarche

⁶⁴ Voir la partie sur l'analyse de manuels scolaires, chap.4

préfèrent travailler plus avec les CD, l'écoute de sons français sur internet, etc., pour habituer l'oreille car ils supposent que l'écoute et le parler vont de pair, et l'école (pendant les heures de français) est l'un des rares endroits où les élèves peuvent pratiquer le français en Norvège.

IV.4.3. Enchanté 1 et 2

Dans *Enchanté1* et 2, la matière est abondante et souvent les enseignants n'arrivent même pas à terminer le livre faute de temps. C'est ainsi qu'ils sélectionnent ce qui semble plus important dans la matière proposée. En plus on a tendance à donner souvent aux élèves bien des devoirs à domicile pour vite avancer. La matière est ambitieuse estiment les uns, et les autres pensent qu'il y a moyen de l'adapter.

Dans sa partie *le monde francophone*, de l'ouvrage *Enchanté1* les objectifs sont loin d'être atteints, cette partie est creuse, le livre est presque muet sur le sujet *des pays francophones*. De plus, il ne fait pas allusion à la culture etc. Par contre *Enchanté 2* répond mieux aux objectifs du cours. L'auteur fait un petit historique du monde francophone, tout en faisant allusion à quelques pays francophones et leurs cultures

Certains enseignants utilisent moins ce manuel surtout chez les débutants. Ainsi ils comblent le vide ailleurs en exploitant le programme d'actualité sur TV5.org ou d'autres littératures plus simples où les élèves font un travail de recherche sur internet (il y a beaucoup de sites intéressants proposés aux professeurs par le manuel "Enchanté 2") Tel est l'avis de certains professeurs. D'autres utilisateurs préfèrent plus *Enchanté 2* que l'internet.

Quant à l'expression langagière, il est vraiment difficile de porter un jugement sur l'ensemble de la classe surtout que la plupart de classes sont hétérogènes. Individuellement il y a quelques uns qui font un effort mais la grande partie des élèves se gêne de parler français, par conséquent il sera difficile de communiquer, estime l'un des enseignants.

IV. 4. 4 Avec plaisir 1et 2

Quand bien même les manuels ne sont pas nouveaux par rapport aux autres manuels édités récemment, l'enseignant pense que la matière est suffisante et répond aux objectifs du cours. Il ajoute en disant que *Avec plaisir2* est le meilleur manuel qu'il ait utilisé depuis qu'il enseigne le cours de français. Cela étant, l'enseignant n'a pas l'impression d'atteindre

les objectifs fixés des L2. Ces objectifs sont vastes et ambitieux et les heures prévues ne sont pas suffisantes.

IV.4.5. Ouverture 10 (collège)

L'utilisateur de *l'Ouverture* estime que le livre est bien adapté au niveau des élèves, la matière est suffisante et répond aux objectifs du cours néanmoins il constate que certains textes sont longs et la pré-utilisation de certains temps verbaux avant de les avoir vus ne rend pas la matière facile. Toutefois il y a des facteurs non négligeables auxquels il faut faire allusion entre autres l'élève lui-même (sa prestation, le temps, etc...). Dans ses classes il y a une partie infime d'élèves qui fait un effort de parler; avec eux, on peut espérer atteindre l'objectif de la promotion de connaissance en rapport avec l'expression orale. Par ailleurs, les autres élèves se gênent de parler français et cette attitude bloque le développement langagier.

IV. 4.6. Chouette Nouvelle (tekstbok 3)

Dans *Chouette Nouvelle 10^{ème}* année, il n'y pas vraiment la partie intitulée francophonie ou monde francophone néanmoins il y a quelque pays francophones comme le Maroc, la Martinique, trois Algériennes, trois régions françaises, les spécialités françaises etc. Dans ces textes on parle de la culture, de l'histoire, un peu de la géographie de certains pays francophones. Alors l'enseignante se sert de ces textes pour parler un peu du monde francophone. Néanmoins l'enseignante a peu de temps pour pouvoir les exploiter, et ce temps qui nous est précieux, nous échappe à travers certaines activités prévues par l'école comme la journée de ski, le concert, etc., d'où on arrive jamais à totaliser les 227 heures ou les 365 heures prévues par le programme national du collège et du lycée, dit l'enseignante.

Exemple: Au mois de mai c'était prévu 12 heures de cours de français (au collège) mais l'enseignante a enseigné seulement 4 heures. Ainsi elle a essayé de donner des devoirs à domicile pour voir si elle pouvait rattraper le retard mais c'était pratiquement inatteignable. Même si l'intitulé ne porte pas le nom de la francophonie, la maîtresse estime que ce manuel renseigne en partie sur la francophonie et pourrait répondre aux objectifs du cours en rapport avec le monde francophone. Les thèmes faciles auxquels les élèves peuvent se mesurer, bien entendu, pour ceux qui veulent apprendre; car parmi les élèves il y en a de ceux qui n'appréhendent même pas l'importance du cours. La différence de niveau est aussi un autre problème qui handicape le bon déroulement du cours. L'autre défi est qu'il y en a peu qui

pratiquent le français. Voilà pourquoi je n'ai pas l'impression que l'objectif visant le parlé soit atteint. Heureusement *C'est chouette* est venu répondre à d'autres questions qui n'ont pas été traitées dans *Chouette nouvelle*, dit l'enseignante mais son école n'a pas encore le moyen de se procurer la nouvelle édition.

IV. 5 Suggestions des enseignants

Ils souhaiteraient que les textes soient courts et concis et surtout qu'ils tiennent compte de la réalité du monde francophone autrement dit de cette diversité culturelle, géographique, historique, car la francophonie n'est pas seulement l'île de France ou l'Hexagone.

- N'ayant pas le même moyen dans toutes les communes, certaines écoles continuent à utiliser d'anciens ouvrages ou tout simplement des ouvrages non adaptés à la réforme surtout dans les cours des langues étrangères, c'est ainsi que les enseignants utilisent les heures supplémentaires pour combler ces lacunes en cherchant d'autres documentations qui répondent à ce qu'on leur demande. Il serait souhaitable d'éditer un /des manuel(s) adapté(s) à la réforme *promotion de la connaissance*. Cependant les maisons d'édition jugent cela trop peu rentable vu le nombre réduit d'élèves qui choisissent le cours des langues étrangères surtout en vg3.
- Il serait souhaitable que les auteurs tiennent compte des temps verbaux, des modes, de la grammaire déjà vu enfin de les utiliser plus dans les textes, car on constate des fois pas mal de textes renfermant le temps, les modes et la grammaire que les élèves n'ont pas encore appris ou tout simplement qui n'est pas à leur niveau. Cela devient une équation pour l'enseignant. Autrement dit que les auteurs aillent du plus simple au plus difficile.
- Certains enseignants proposent des manuels monolingues, sans traduction avec un langage très simple et clair, pour amener l'élève à travailler et pas gober sans comprendre ce qui est déjà traduit. Avec cela, les apprenants seront directement en contact avec la langue, la facilité détruit l'enfant, pensent-ils. Évidemment l'explication des certaines notions de la grammaire où des fois on manque l'équivalent en français s'avère nécessaire. Néanmoins d'autres enseignants soutiennent la tradition en disant qu'il faut s'appuyer sur le moyen qu'on a (la langue norvégienne) pour faciliter la tâche tant aux élèves qu'aux enseignants

- Les images parlent plus que le textes⁶⁵ . Voilà pourquoi il faut éviter des images qui laissent penser aux attitudes négatives entre les apprenants. Ayez toujours en tête que l'école norvégienne est plus qu'avant devenue multiraciale et toutes ces sensibilités sont importantes à tenir en compte. Tel est l'avis de certains enseignants.
- La connaissance de la grammaire dans sa propre langue, ou du moins dans la langue que l'élève maîtrise bien, en l'occurrence le norvégien, facilite la compréhension de la grammaire dans la langue étrangère. Par exemple, on a des difficultés de prononciation française du fait que la phonétique est “ une notion inconnue “ pour la plupart des élèves. Faut-il commencer par enseigner la phonétique française, demande un enseignant.
- Théoriquement les élèves devraient être classés selon le niveau, c'est à dire le nombre d'années qu'ils ont étudié la langue française. Mais en réalité ce principe n'est pas souvent observé. C'est ainsi que des fois l'enseignant se retrouve avec une classe hétérogène, où le nombre d'élèves et leurs niveaux respectifs ne lui permettent pas de faire un enseignement individualisé. Ceci s'expliquerait peut être par le facteur économique, car de petites classes homogènes entraîneraient d'autres dépenses supplémentaires. En plus, le volume horaire imparti a toujours été un problème pour les enseignants de langues étrangères.

Chapitre V. D'autres facteurs nécessaires pour un bon apprentissage

Avant d'aborder ce chapitre, il s'avère nécessaire de nuancer l'apprentissage de l'enseignement. L'enseignement est un système organisé soit par l'État, soit par le privé avec un ou plusieurs objectifs précis dont le but est de faire acquérir la connaissance. Cette dernière vient d'une personne extérieure qui est formée pour dispenser le savoir.

Si l'apprentissage est un processus continu tout au long de la vie et dans toutes les situations de la vie, l'individu lui-même sent le besoin de développer ses connaissances, ses habilités, ses aptitudes et ses opinions; l'apprentissage intéresse ainsi l'élève lui-même dont la contribution s'avère capitale.

Pour soutenir notre hypothèse sur d'autres facteurs importants pour un bon apprentissage, nous

⁶⁵ Voir Enchanté2, p. 75. On voit seulement l'image et en titre la francophonie. On ne sait pas le message que l'auteur voulait faire passer, dit l'enseignant.

allons nous appuyer sur le modèle de la *didactique relationnelle* formulé par Bjarne Bjørndall et Sigmund Lieberg⁶⁶ (1978) dans *Nye veier i didaktikken*⁶⁷

Selon ce modèle, pour que l'apprentissage puisse réussir il y a bien de paramètres qu'il faut tenir compte en l'occurrence le programme des cours, les objectifs fixés, le contenu du cours, les infrastructures scolaires, la capacité des élèves, les conditions environnementales, les disponibilités des élèves à suivre l'enseignement, l'intuition ou l'expérience que détient l'enseignant, sa pratique du métier, l'évaluation à la fin de l'enseignement, etc... Tous ces facteurs sont interdépendants.

Un bon enseignement commence par l'apprentissage. L'enseignant doit stimuler ce processus qui est en grande partie la contribution de l'élève seul. Ce travail de l'élève peut être encouragé ou découragé ou même freiné par d'autres facteurs. La réussite de l'apprentissage exige une double motivation, de l'élève d'une part et de l'enseignant de l'autre part.

L'enseignement et l'apprentissage ont toujours été un art complexe qui présente beaucoup de défis, surtout qu'à notre ère le métier d'enseignement s'attèle à une tâche défiante et une complexité sans précédent. Il est difficile d'énumérer exhaustivement les facteurs d'un bon apprentissage. Cependant, il existe certains éléments qui s'avèrent indispensables faute de quoi l'enseignement ou l'apprentissage risquerait d'être un fiasco. Ce sont ces éléments que nous allons épinglez dans ce chapitre.

V. 1. Les manuels scolaires

Dans son livre, *Lærerens verden*, Gunn Imsen souligne l'importance et la nécessité des manuels scolaires. Elle affirme qu'il s'agit des matériels didactiques les plus importants qu'utilisent les enseignants. Les recherches internationales confirment aussi que 70 à 90 % de l'enseignement de cours principaux est basé sur les manuels scolaire⁶⁸ (Imsen 1997: 273-276).

Dans la revue bimensuelle “ *Utdanning*, “ revue qui réfléchit plus sur le système scolaire,

⁶⁶ Op cit.

⁶⁷ *Lærerens verden*, in *innføring i generell didaktikk* (Introduction à la didactique générale), p. 36.

⁶⁸ Notre traduction

éducatif en Norvège; un rapport des chercheurs du Norland, sur l'importance des manuels scolaires dans l'enseignement en général, et celle des langues en Norvège en particulier, est parvenu à la conclusion selon laquelle les manuels scolaires ne sont pas souvent adaptés aux objectifs misés⁶⁹.

L'auteur qui écrit le livre pour l'enseignement du français par exemple peut se poser les questions suivantes:

- les élèves sont-ils en contact avec la langue française dans leur milieu local ou pas?
- quelle est la fréquence des émissions françaises dans la presse locale (télévision, radio, journaux etc.)
- y-a-t- il des activités culturelles (la musique, le théâtre, le film français) grâce auxquelles les jeunes peuvent avoir l'occasion de se familiariser avec la langue française?

Les réponses à ces questions peuvent donner l'idée du niveau des élèves, auquel l'auteur peut se référer pour élaborer son livre.

Dans le cas contraire on peut soit sous-estimer ou sur- estimer le niveau de langue des apprenants, comme on a les cas des ouvrages et CD où le langage utilisé dépasse les apprenants

⁷⁰ L'enseignant livresque et non averti s'embarque sans y apporter un jugement critique et son savoir-faire, par conséquent l'enseignement bâcle et les élèves en payent le prix.

V.2. Enseignant-connaissance –compétence

Dans la revue *Utdanning* numéro 13, du 19 juin 2009, page 11, il a été prouvé que certains enseignants n'ont pas le niveau requis pour transmettre les matières dont ils ont la charge. Dans la même revue scientifique, numéro 16 du 12 septembre 2008 p. 50, et numéro 4 du 02 février 2009 p. 17 et enfin le numéro 22 du 5 décembre 2008 p. 8, on insiste sur la compétence de l'enseignant.

En effet , le vocable "*Enseignant* " vient du verbe *enseigner* qui n'est rien d'autre que faire acquérir la connaissance ou la pratique. Enseigner c'est aussi construire, poser une brique après

⁶⁹ (Utdanning nr. 18, du 10 octobre 2008, p.30)

⁷⁰ voir chapitre IV.5 sur le point de vue des enseignants.

l'autre, un pan après un pan, c'est lutter contre l'ignorance et l'obscurantisme. Pour y parvenir il faut une connaissance de la matière à dispenser. Un ingénieur est d'abord un concepteur, autrement dit un théoricien avant d'être un constructeur. De même un enseignant doit d'abord connaître sa matière, sa théorie avant de passer à l'étape de la transmission, d'où la connaissance de la matière à transmettre est capitale.

“Il y a cent manières d'enseigner ce qu'on sait, il n'y en a pas une seule d'enseigner ce qu'on ne sait pas, “ dit on (dans Lystad 1979).

On ne peut pas transmettre une connaissance sans sa maîtrise. En effet, l'enseignant du français qui affronte sa classe « domine » celle-ci par sa maîtrise de la langue que son enseignement transmet ou fait découvrir aux apprenants. L'appropriation de la langue par l'enseignant attise la curiosité de ceux qui se trouvent sous son «pouvoir». Les élèves exposés à l'enseignement tombent sous le charme de l'enseignant qui connaît non seulement la langue mais cette connaissance fait de lui un créateur de la confiance chez l'élève, condition *sine qua non* pour un apprentissage digne de ce nom.

Dans nos enquêtes, l'une des questions était de savoir combien d'années l'élève a étudié le français. Un élève répondra “ j'ai 5 ans d'apprentissage de français mais je ne compte que trois ans car les deux premières années ont été bâclées par la faute de l'enseignant qui ne connaissait pas sa matière, et du coup j'en ai perdu l'envie“.

Pour Maria Montessorie, l'une des pionniers de la pédagogie moderne, le mot clé de son école est: “ *Aide moi à faire seul*“ ceci est fondé sur la volonté d'aider l'enfant à se construire. Ce courant prône la formation du nouvel éducateur qui apprendra à l'enfant lui-même les moyens et le chemin de sa propre éducation. Celle-ci s'oppose à la méthode fermée ou dite traditionnelle.

Cependant, comment aider l'enfant si l'enseignant lui même n'a pas un bagage suffisant de la matière qu'il dispense?

Comment faire apprécier ou acquérir une langue, lorsque l'enseignant vit lui-même dans l'incertitude, une incertitude dans la syntaxe, la grammaire, la morphologie ou la structure de la langue?

Lors de mes enquêtes, j'étais froissée par un chef du personnel, qui prétendait que pour

engager un enseignant de langue étrangère, celui-ci doit d'abord maîtriser la langue norvégienne avant de donner le cours de langue étrangère. Cette approche laboriale me semble erronée quoique partagée par un grand nombre de corps éducatifs.

La maîtrise par l'enseignant de sa propre langue ne suffit pas pour rendre un bon enseignement. L'enseignant dispense une langue étrangère, différente et souvent opposée à sa langue maternelle bien qu'utile dans certains cas pour la compréhension.

Cependant, il ne suffit pas de savoir parler une langue pour l'enseigner, ainsi n'importe quelle personne native pouvait enseigner sa langue. Cette conception est belle et bien erronée. Cette manière de penser est très répandue dans le grand public et surtout dans le monde économique.

Dans beaucoup des articles de la revue *Utdanning*, les sujets sur la compétence des enseignants, leur formation et le recrutement des enseignants qui ne sont pas formés ou qualifiés pour donner telle ou autre matière reviennent souvent dans les débats ou dans le forum pédagogique⁷¹.

Quand on parle de maîtrise de la langue étrangère à enseigner, on n'invite nullement l'enseignant à mimer l'accent ou à reproduire le sujet français dans ses faits et gestes, mais d'être au moins sûr de l'utilisation et de la place par exemple d'un pronom personnel dans une phrase ou d'un article indéfini devant un mot masculin ou féminin. Il y a bien d'autres exemples à énumérer.

La professeure Chr. Lystad dans son manuel sur l'enseignement de français écrit ce qui suit: “*...særlig på begynnertrinnet krever det stor selvbeherskelse, og ikke lite fantasi, hos læreren for å klare dette. Jo lenger elevene når, desto større blir selvfølgelig bevegelsesfriheten. En forutsetning for at prinsippet skal fungere fritt og naturlig er at lærer er faglig stok nok til å kunne bevege seg mest mulig uhemmet på fransk, uten å måtte forberede hver setning*”⁷²

Odd Einar Dørum⁷³ soulève ce qui suit: “*... Det viktigste når man skal formidle og legge til rette for at unge mennesker møter ulike fagkulturer, er at man faktisk har noe å melde som kan skape undring, vekke interesse, oppsikt, og av og til provosere...*” il se resume en disant: “

⁷¹ Voir *utdanning* nr. 4 du 06. 02.2009, p. 50, nr.16 du 12.09. 2008, p. 6

⁷² Chr. Lystad (1979) *Fransk undervisning*, Veier mot mål, Oslo. P. 4

⁷³ nr.16 du 12. septembre 2008.

...jeg er selvølgelig enig i at pedagogikkfaget skal ha sin naturlige plass i lærerutdanninger, men jeg mener først og fremst at fagkompetansen i de ulike fagene det undervises i, klart skal styrkes. Jeg står fast på at tilstrekkelig med faglig kompetanse bør være inngangsvilkåret for i det hele tatt å kunne undervise i et fag. Jeg står også fast på at god pedagogisk kompetanse er nødvendig for å kunne arbeide med faget og ulike elever med forskjellig bakgrunn og forutsetninger. Det gir autoritet og trygghet hos kunnskapsformidleren, som er den først og fremst som skal øke kunnskapsnivået til norske elever og hjelpe dem til å mestre ulike utfordringer.“

Dans ce paragraphe, le parlementaire Odd Dørum veut souligner que la compétence accompagnée de la pédagogie est une évidence pour une bonne activité didactique. Ces deux facteurs sont les moyens facilitant une bonne transmission de ce qu' on connaît. “ *pour enseigner court comme un doigt, il faut connaître long comme un bras*“ dit on en pédagogie.

Avec ce qui précède nous pensons souligner l'importance de la connaissance de la langue par l'enseignant sur base de laquelle on évalue sa compétence, celle-ci est un sujet d'actualité norvégien dans le milieu pédagogique qu'on vient juste d'épingler.

V. 3. L'approche communicative monolingue (notre traduction)

La communication met en scène une rencontre entre deux ou plusieurs individus et dans le cas précis, il s'agit d'apprenants et d'enseignants. Comment organiser les classes pour que la communication soit vécue comme une réalité et non comme un simple fait rapporté? La réponse à cette question fait appel à la méthodologie de l'enseignant.

La méthode d'enseignement des langues peut être monolingue c'est à dire l'enseignant utilise la langue de l'apprentissage pour transmettre le savoir. Tout comme l'enseignant peut choisir d'utiliser l'intermédiaire d'une langue interposée, la langue maternelle par exemple ou une autre langue connue par les apprenants pour transmettre une nouvelle langue. Cette approche on la retrouve souvent dans beaucoup de manuels scolaires (les explications, les questions de compréhension, la grammaire, les exercices sont souvent en norvégien voir III. 2), Et même dans la transmission de la matière (les enseignants qu'on a eu a assisté et a interviewé)

Le CECRL parle de la compétence à communiquer langagièrement (2.1.2) qui peut être considéré comme présentant plusieurs composantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique (CECRL 2001:81), chacune de ces composantes est constituée notamment de savoirs, d'habileté et de savoir-faire.

J'aimerais porter l'attention sur la compétence pragmatique. Celle-ci recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'acte de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. etc...

Comment arriver à l'utilisation fonctionnelle du français dans son authenticité en utilisant la traduction dans les manuels scolaires et dans la transmission de la langue?

Lors de mes interviews, certains enseignants répliquaient par rapport à la méthode traductive en disant: " pourquoi doit-on chercher à se compliquer alors que nous avons une langue commune qui nous facilite tous la compréhension? Nous nous posons la question de savoir si c'est par raison de facilité qu'ils recourent à la traduction ou si c'est par manque d'une autre alternative.

De même dans les classes où nous avons eu l'occasion d'assister ou d'enseigner, on constate que l'enseignant explique son cours de français en norvégien et les élèves interviennent en norvégien, ils ne font aucun effort pour s'exprimer dans la langue qu'ils apprennent, c'est à dire le français. Cela devient un cours de norvégien où on glisse quelques mots de français.

Il me semble que cette méthode donne un double travail dans la mesure où le maître enseigne deux langues à la fois, par conséquent il perd le temps dont il profiterait pour avancer dans le cours qu'il est appelé à enseigner. En plus, l'élève n'utilise pas toutes ces facultés psychiques, mentales qui lui permettraient de comprendre le fonctionnement de la langue dans sa réalité et non dans des mots isolés.

Bien qu'aimée et défendue par les utilisateurs, il me paraît que la méthode traductive n'exprime pas vraiment ce que *Un niveau-seuil* recommande par le truchement du conseil de l'Europe qui va conjointement avec les approches *notionnelles-fonctionnelles communicatives orales* (Conseil de l'Europe: 2001) qui met l'accent sur un besoin communicatif, pragmatique-sémantique en situation et non plus sur une structure grammaticale normative. Toutes ces

démarches visent une communication usuelle. Quand on passe par une langue interposée, on ne vit plus vraiment la langue dans son authenticité car , on n'est pas tout à fait plongé dans la réalité de cette langue.

Il convient de rappeler la phrase de B. Thoréns⁷⁴ (dans Lystad : 1979) rappellent qu' " il n'existe pas une meilleure méthode qui convient pour tous les élèves et enseignants et dans toutes les situations" la méthode varie selon les circonstances. La bonne méthode est celle qui donne de bons rendements.

Lors de notre enquête, un questionnaire avait été soumis à une centaine d'élèves, aucun d'entre eux n'avait pu répondre au questionnaire en français bien qu'il fût souhaitable. Cela nous conduisit à une remise en question de l'enseignement de français comme L2 en Norvège. Il est vrai que dans chacune des ces méthodes didactiques, il est possible de puiser des idées, mais l'enseignant doit toujours se référer à ses élèves, considérés comme des indicateurs plus ou moins "objectifs ", vérifiables pour pouvoir faire un jugement sur l'efficacité de la transmission.

Cependant le résultat de nos enquêtes montre en partie l'inefficacité de la méthode traductive dans la mesure où la plupart des élèves terminent leur cycle du lycée c'est à dire plus ou moins 5 ans sans être capables de s'exprimer pendant quelques minutes en français.

Il n'est pas dit que l'utilisation de la langue maternelle des apprenants est strictement défendue mais elle doit être utilisée rarement et en cas de nécessité, de sorte que l'enseignant puisse justifier en lui même le recours à la traduction.

Pour soutenir la méthode que j'appelle " l'approche communicative monolingue" nous sommes descendus sur terrain, interroger les enseignants qui l'appliquent. Les enseignants de la formation continue utilisent surtout cette méthode faute d'une langue commune partagée par tous les apprenants . La question est de savoir comment les enseignants surmontent ce défi de langues qu'ont les élèves étrangers qui apprennent la langue norvégienne du moment où ils n'ont pas une langue maternelle commune?

⁷⁴ Professeur de physiologie à l'Université de Genève

Pour y répondre des enseignants se sont mis ensemble pour pouvoir donner une vue commune de l'enseignement de langue norvégienne aux étrangers. En voici la résultante (notre traduction):

Nous enseignants de la langue norvégienne aux étrangers sommes incapables de pouvoir transmettre le norvégien dans les langues maternelles connues par les élèves. Pas mal d'élèves essayent de se débrouiller un peu en anglais mais pour éviter l'incompréhension nous préférons utiliser la langue norvégienne comme langue d'enseignement et langue d'apprentissage. Signalons aussi que dans le groupe de travail des élèves il y a pas mal de nationalités et beaucoup des élèves ne connaissent pas l'anglais par conséquent le norvégien devient automatiquement la langue commune pour nous tous.

En outre, un autre groupe d'élèves qui avait la facilité de trouver un enseignant qui connaissait leur langue et qui pouvait traduire pour eux (du norvégien dans leur langue), ces élèves n'avaient pas une bonne progression par rapport à l'autre groupe qui apprenait directement en norvégien sans traduction.

Les élèves apprennent mieux quand ils voient et vivent la langue dans sa réalité. Tout de même, l'utilisation de matériel didactique facilite "l'approche communicative monolingue", et une bonne progression, ont-ils répondu.

Nous laissons la responsabilité aux apprenants de pouvoir définir leurs besoins, et de fixer les objectifs d'apprentissage qu'ils veulent atteindre. Nous appliquons la stratégie d'apprentissage dite *métacognitive* ⁷⁵

la stratégie métacognitive va dans la logique de la promotion de connaissance, stipulée dans le programme national des L2 dans sa partie **apprendre à apprendre (1.2.5.2)**

Expérience personnelle en rapport avec l'approche communicative monolingue

J'aimerais bien donner mon expérience personnelle pour soutenir les points de vue des

⁷⁵ « Métacognitive » dans la théorie nouvelle signifie un phénomène a priori connu, qui apparaît. L'expression est utilisée dans trois sens. Du côté connaissance, stratégie d'enseignement / d'apprentissage et dans son sens personnel. Dans le cas cité ci-haut, le mot est utilisé dans son sens stratégique d'enseignement.

enseignants de la formation continue en Norvège

L'anglais était pour moi comme le français, langue étrangère pour les élèves norvégiens. Dans le cours d'anglais l'enseignant était supposé ne pas connaître une autre langue que l'anglais. Il était interdit de parler une autre langue que l'anglais sauf en cas de nécessité. Tout le livre était rédigé en anglais, les exercices d'application, les explications et les devoirs à domicile. Pas la moindre traduction. L'enseignant devait tout faire pour se faire comprendre en anglais en utilisant la méthode et le procédé adéquat. Le matériel didactique était plus utilisé.

Au cours d'une année, nous étions capables de faire de petits dialogues en anglais, poser des questions spontanées, à répondre, à lire et écrire un peu en anglais.

Après le cycle de secondaire c'est à dire quatre ans, nous étions capables d'exposer en anglais, de nous exprimer spontanément en anglais et beaucoup d'entre nous étaient tombés sous le charme de l'enseignant, ils ont cultivé l'amour de la langue anglaise jusqu'à prendre comme filière anglaise et la culture américaine à l'Institut Supérieur et à l'Université. Nous qui avons pris une autre orientation, ce bagage d'anglais appris au secondaire a servi de tremplin et aujourd'hui nous nous débrouillons en anglais tant bien que mal.

De même en Norvège c'était pareil, pour apprendre le norvégien, les enseignants n'utilisaient que le norvégien, et l'enseignement était dispensé en norvégien sans la moindre traduction.

Après deux ans nous étions à même de présenter notre test de norvégien nécessaire pour affronter soit l'Institut Supérieur ou l'Université en concourant avec les autres étudiants, voire se débrouiller dans le travail. Ceci m'amène à approuver l'efficacité de l'approche monolingue. Exigeant bien sûr mais on s'aperçoit vite ses résultats à travers la progression des apprenants.

Cependant, il convient de souligner que l'apprentissage du français comme L3⁷⁶ en Norvège n'est pas exactement la même chose que l'apprentissage du norvégien comme L2 pour les apprenants de la langue norvégienne en Norvège. Ces derniers sont plongés dans l'immersion linguistique. La langue étant la clé pour une bonne intégration dans la société norvégienne, les apprenants de la formation continue sont "obligés" de faire un effort pour connaître le norvégien; contrairement aux apprenants du français comme L3 en Norvège qui, la plupart n'a

⁷⁶ Compétences communicatives pour les langues étrangères et seconde, désormais L2 stipule dans CECRL dans sa partie Apprendre - Enseigner - Évaluer

que l'école comme le seul endroit pour pouvoir pratiquer la langue française et en plus, ils peuvent bien s'en sortir en Norvège sans la langue française.

Toute action didactique repose sur l'intérêt. L'enseignant peut être très compétent, capable de dispenser son cours en utilisant toutes les méthodes qu'il suppose être les meilleures, si les élèves ne sont pas intéressés à suivre le cours, c'est une peine perdue. C'est pourquoi il nous semble important de parler de l'intérêt.

V.4. Intérêt qu'ont les élèves vis à vis du cours

L'efficacité de tout enseignement, de tout apprentissage réside d'abord dans l'intérêt qu'a l'élève dans son propre apprentissage. L'enseignant doit chercher à rendre son cours intéressant, savoir cultiver cette attirance pour le cours de français semblable à une petite graine de moutarde peut être, autrement dit susciter l'envie de la langue française chez l'apprenant.

L'ancien président des États-Unis, Sir Franklin Roosevelt avait dit “ Rien ne relève du hasard“. Choisir le français comme seconde langue étrangère n'est pas le fait du hasard pour la plupart de nos répondants (élèves). Évidemment il y a une partie infime de ceux-là qui ne savent pas justifier leur choix pour le cours de français (IV.2 résultat à la question nr. 9). Ceux là se font remarquer par leur désintéressement.

L'intérêt des élèves peut ne pas rencontrer directement l'approbation des objectifs des L2 mais d'une façon générale l'élève est attiré par quelque chose qui l'amène à faire son choix du français par rapport à d'autres langues étrangères, d'où la tâche de l'enseignant qui revient à cultiver cet intérêt chez les élèves dans le cas contraire ils en perdent.

Lors de notre questionnaire liée à l'intérêt, les réponses suivantes ont été recueillies:

J'ai choisi le français parce que:

- c'est une langue romantique,
- pour pouvoir communiquer en cas du tourisme dans un pays francophone,
- pour pouvoir communiquer avec les membres de famille qui vivent en France,

- j'ai un ami français,
- c'est une langue aimée par beaucoup de jeunes, pour pouvoir draguer les filles,
- c'est une langue prestigieuse,
- c'est une langue diplomatique or j'envisage faire la diplomatie,
- c'est une langue internationale, peut être un jour j'irai poursuivre mes études dans un pays francophone,
- c'est parmi les langues les plus utilisées au sein de l'Union Européenne, etc.

C'est ici où l'enseignant joue un rôle pour stimuler l'intérêt de ses élèves. Une fois intéressé, leur apprentissage se fera avec plaisir.

Gunn Imsen dans son livre *lærerens verden* explicite combien l'attitude de l'enseignant est centrale dans l'activité didactique (Imsen 1997: p. 39-41). Plus l'enseignant est engagé plus l'élève s'intéresse. L'expérience démontre qu'en dépit des manuels scolaires, en dépit de tous les matériels didactiques, le contact personnel entre l'élève et l'enseignant détermine l'attitude et l'intérêt de l'élève. L'enseignant et les élèves sont comme deux vases communicants. L'interaction entre ces deux crée une activité en classe. La connaissance de la matière par l'enseignant est une substance brute qu'il doit lui-même faire vivre, mettre en action pour intéresser son auditoire. Ce dernier éveillera l'intérêt chez l'apprenant, l'intérêt sans lequel tout apprentissage est d'avance voué à l'échec.

V.5. L'élève et son apprentissage

Les élèves sont les acteurs principaux à l'école (Imsen 1997: 40),

Quel rôle doivent-ils jouer dans leur propre apprentissage de la langue française? La réponse se trouve dans le programme de la *promotion de connaissance*. Au fait, dans la stratégie d'apprentissage, on souligne que les élèves doivent être une partie prenante dans leur propre apprentissage (L06: 102).

Il m'arrive de travailler comme suppléante dans diverses écoles; j'en ai profité pour poser des questions aux élèves: *le cours de français est-il agréable pour vous?* Voici les réponses qui reviennent souvent revenues:

- On aime bien le cours de français mais on se rend compte qu'il est difficile, on lutte seulement pour avoir un 2,
- du moment où on a pas la possibilité de changer une fois choisi la filière, on est obligé d'y rester et de terminer le cycle conformément au règlement national,
- On ne voit pas vraiment l'importance du français ici en Norvège, etc.

En rapport avec le questionnaire soumis aux élèves lors de notre recherche, 56 % des cas apprennent le français juste pour communiquer une fois en tourisme dans un pays francophone.. Seul 17 % qui avancent les raisons d'étude ou de travail dans un milieu francophone.

En ce qui concerne la lecture, 35 % lisent pendant les heures de cours ou consultent l'internet, seuls 3 % de l'ensemble lisent de temps en temps en dehors de l'école et 62 % ne lisent pas du tout la littérature française sauf pour les manuels scolaires et ceci uniquement s'ils ont un devoir.

En interprétant ces résultats, on peut déduire que seulement 3 % des élèves sont vraiment intéressés au cours de français car, cet acte de lire autre littérature que le manuel dénote de l'intérêt qu'a la personne vis-à-vis du cours.

Apprendre le français pour des raisons touristiques, cette dernière raison n'est pas tellement motivant car ce n'est pas toujours qu'on voyage dans un pays francophone et en plus on peut bien se débrouiller avec l'anglais dans beaucoup de ces pays francophones.

Le fait de ne pas lire, de ne pas suivre une émission de la langue qu'on apprend en dehors de l'école, donne l'impression de désintéressement car il y a bien des sources françaises sur internet.

Un autre défi auquel nous sommes confrontés aujourd'hui est l'incompatibilité entre les valeurs scolaires et celles de la société⁷⁷. La réussite à l'école n'est plus généralement parlant un format pour gagner la vie. La donne a changé. Aujourd'hui la société est fortement marquée par "l'avoir" le bien matériel c'est à dire "la personne est ce qu'elle a"⁷⁸ "L'élève le sait d'avance. Autrement dit, la réussite dans la vie peut ne pas passer par les études, or l'être humain a toujours tendance à suivre la facilité. Ce point de vue est partagé par pas mal d'enseignants.

⁷⁷ Entretien téléphonique avec un professeur qui donne cours de français dans un lycée d'Oslo, le 30.06.2009

⁷⁸ Frank Olsen, dans la revue utdanning nr.8/ du 11.04. 2009, il abonde dans le même sens que ce professeur de français au lycée à Oslo cité ci-haut.

En rapport avec ce qui précédé, nous remarquons que soit les élèves ne sont pas conscient de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères, soit ils n'ont pas encore compris le bien fondé de cet apprentissage. Et pourtant c'est parmi les objectifs de la promotion de la connaissance (L06: 102).

Le National *Board for professional Teaching Standards*, aux États-Unis, stipule au sujet de l'enseignement: «Favoriser l'apprentissage des élèves ne consiste pas simplement à placer des jeunes dans des environnements propices à l'éducation; les enseignants(es) doivent également les motiver, en éveillant l'intérêt dans leur esprit et dans leur cœur et en les faisant participer activement à l'apprentissage. Le rôle que joue l'enseignant (e) dans le renforcement des intérêts des élèves et dans la naissance de nouvelles passions est essentiel pour combler l'écart entre ce que les élèves savent et peuvent faire et ce qu'ils ou elles sont capables d'apprendre»⁷⁹

Bien que les enseignants motivent en éveillant l'intérêt dans l'esprit et dans le cœur des élèves il existe tout de même des préalables. J'aimerais l'illustrer par le point de vue d'un enseignant: *Etter mitt syn er mange elevar si mangel på interesse for å tileigna seg kompetansemåla i kunnskapsløftet ei av årsakene til det dårlege læringsutbyttet vi har i norsk skule. Interesseløysse og fråver av motivasjon for skularbeid fører til bråk og uro. Erfaring tilsier at mykje av tida som lærarane skal nytta til undervisning, heller blir brukt til korrigering av åtferd*⁸⁰

Voilà pourquoi nous pensons que la discipline est aussi un facteur à soulever dans ce chapitre.

V.6. La discipline à l'école / en classe

À mon entendement, la discipline peut simplement se définir comme un ensemble de lois, de règlements qui régissent une collectivité, une société en vue d'y faire régner l'ordre

Elle est une condition *sine qua non* pour un bon fonctionnement dans toute la communauté, dans toute entreprise, dans toute organisation humaine. L'école étant une communauté de personnes, la discipline s'avère indispensable pour la réussite d'un bon apprentissage.

Lors de mon entretien avec les enseignants, certains d'entre eux déplorent la situation

⁷⁹ [www.oct.ca/publications/ pour_profession/septembre_1997/artof.fhtm-](http://www.oct.ca/publications/pour_profession/septembre_1997/artof.fhtm-)

⁸⁰ Utdanning, nr.14, du 15.08.2008. p. 44

lamentable des élèves ces dernières années et soutiennent le constat de William Dale⁸¹. Ils constatent que ces dernières années le comportement des élèves a beaucoup changé et ceci handicape le bon déroulement des cours. En ce jour, beaucoup d'élèves sont déconcentrés, désintéressés, à telle enseigne qu'ils s'adonnent moins par rapport aux années précédentes.

Il y en a de ces élèves qui se complaisent à parler des fois des choses insensées aux enseignants comme à leurs camarades sans gêne, quelques uns même essayent de saboter l'enseignement. Pour eux, l'école est devenue comme un lieu de rencontre, un passe-temps. Beaucoup n'ont pas la volonté de suivre ce que l'école ordonne.

Les raisons peuvent être multiples. Selon les enseignants interrogés, ils estiment que la technologie est au service de l'école et elle en profite pour son progrès. Par exemple aujourd'hui les élèves utilisent des ordinateurs pendant le cours au secondaire, même plus, dès l'école primaire, pour les élèves dyslexiques et autres, voire même des téléphones portables, des MP3, pendant les cours, etc... Toutes ces avancées représentent un plus dans l'enseignement ou dans l'apprentissage s'ils sont utilisées à bon escient cependant il y a le revers de la médaille qu'on ne doit pas ignorer. Certains élèves abusent de cette technologie soit pour se distraire en classe, ou simplement pour déranger leurs camarades, le professeur, voire le déroulement du cours en classe. Cette réflexion est encore soutenue par le professeur du collège William Dale⁸².

Les meilleures conditions de vie dans lesquelles vivent les élèves aujourd'hui ne sont pas en laisse, pensent d'autres enseignants. L'enfant ne manque de rien, il a sa bourse chaque mois, la télévision en chambre, et beaucoup d'autres avantages qu'offre la technologie pour faciliter la vie, de fois sans aucune limite ni contrôle parental. L'école est presque le seul endroit où il y a des exigences. Certains élèves en ont marre et trouvent le système scolaire embêtant. La réaction n'est autre que de troubler l'ambiance de la classe.

D'autres enseignants pensent qu'on aurait eu plus de discipline si tous les élèves voyaient l'importance de l'apprentissage. La Norvège est un pays riche avec très peu de chômage. Il s'avère qu'il y a beaucoup d'élèves qui pensent qu'ils peuvent réussir dans la vie professionnelle, même s'ils ne réussissent pas à l'école. C'est un peu vrai ce que pensent ces

⁸¹ Utdanning, Op cit., p. 44

⁸² Utdanning, idem, p. 44

élèves, même si c'est toujours plus facile de réussir dans la vie si on a eu de bons résultats à l'école, disent ces enseignants.

Bien sûr, les élèves apprennent beaucoup moins s'il y a un problème d'indiscipline pendant les cours. D'abord parce que ce n'est pas facile d'apprendre s'il y a beaucoup de bruit etc., mais aussi parce que les enseignants s'épuisent et perdent leur motivation par conséquent le désintéressement total s'installe, c'est à dire le désintéressement et de la part des enseignants et de la part des élèves.

Cette pollution d'atmosphère en classe rend la tâche difficile aux enseignants, malheureusement ils ne le dénoncent pas de peur d'être traité de mauvais pédagogues incapables de maintenir la discipline en classe. C'est ainsi qu'on observe que pas mal de nouveaux enseignants abandonnent ce métier pourtant noble mais devenu difficile, a dit un témoin.

Selon mes témoins, la grande raison qui fait que beaucoup d'enseignants tournent le dos à ce métier n'est pas d'abord le salaire comme beaucoup le prétendent, mais plutôt le travail exigeant et ingrat où les enseignants donnent le meilleur d'eux mêmes, et curieusement se heurtent de fois aux difficultés. Aller à l'encontre de leurs propres principes pour éviter le conflit soit avec les élèves, les autorités éducatives, le manque de confiance des parents, ou même de leurs propres collègues, c'est un exemple parmi tant autres. De là peut naître des sentiments négatifs que les enseignants débutants supportent difficilement et beaucoup plient leurs bagages.

Combien de fois on a pas entendu les enseignants injuriés par leurs élèves ou subir toute autre forme d'humiliation, dit un témoin; ils assistent impuissants à ces genres de scènes, pour seulement recevoir un petit mot de consolation de la part des autorités scolaires! Peu nombreux sont les élèves qui subissent des punitions exemplaires dues aux actes d'impolitesse. Que serait alors l'attitude de l'enseignant? Se sentira-t-il autoritaire devant le reste de la classe? Quel est l'impact de cette attitude vis à vis de son enseignement? C'est un peu comme un parent qui perd de l'autorité dans sa propre maison.

Bien sûr, il y a une grande variation entre les écoles et même entre les classes en rapport avec la

question disciplinaire, mais n'ignorons pas le risque de contagion. Pour pallier à ce problème, beaucoup d'acteurs doivent intervenir mais l'acteur numéro 1 c'est d'abord l'État qui doit tout régenter et reprendre son autorité et assurer à l'enseignant son rang respectable de miroir de la société et représentant numéro un de l'État auprès de l'élève.

V.7. Le temps insuffisant

Les nouveaux objectifs de l'enseignement sont d'aider l'apprenant à apprendre à apprendre. C'est à dire de procéder aux acquisitions linguistiques et communicatives qu'il s'est déjà définies et de l'aider à acquérir son autonomie (Holec dans Hauge: 2008)

Ce nouveau type d'enseignement adjuge l'autonomie à l'apprenant et ajoute une nouvelle charge à l'enseignant qui désormais devrait s'occuper d'*apprendre à apprendre aux élèves*.

Sans pour autant entrer dans le vif du débat actuel, « apprendre à apprendre », cette partie du domaine de programme des L2 est ambiguë, les enseignants ne savent pas comment s'y conformer.

Nous pensons que "apprendre à apprendre fait perdre du temps à l'enseignant à qui on ajoute d'autres charges⁸³ aux difficultés liées à la transmission de sa matière pour laquelle il est formé.

L'enseignant est appelé à apprendre autre chose que sa matière, c'est-à-dire les techniques d'apprentissage alors que chaque matière comporte sa méthodologie. Il y a comme un double emploi ou une opposition entre les techniques d'apprentissage et la méthodologie propre à la matière enseignée. L'histoire comme matière scolaire a sa méthodologie et son objet. Il en est de même du choix de la langue française par l'élève.

La langue française est non seulement une langue étrangère mais elle est aussi et surtout une matière qui s'apprend ou se transmet avec ses théories et ses règles qui font de cette langue ce qu'elle est en réalité. Ce qui soulève le facteur temps à impartir à l'enseignement du français comme matière scolaire.

Combien de temps faudrait-il accorder à *apprendre à apprendre* et combien réserver à

⁸³ Révues utdanning nr. 8, du 11.04.2008, p. 46 - 47

l'enseignement proprement dit de la langue aux élèves pour lequel l'enseignant est formé et payé par la société? Pourquoi ne pas confier cette charge ou mission à quelqu'un d'autre du corps enseignant qui n'a pas la fonction d'enseigner la matière mais *d'apprendre à apprendre* aux élèves au lieu de surcharger l'enseignant?

Dans d'autres pays on a résolu ce problème en donnant cette tâche à celui qu'on appelle le Conseiller pédagogique, c'est aussi une possibilité.

Aujourd'hui l'enseignant doit documenter ce qu'il fait en l'occurrence par un plan annuel, plan hebdomadaire, préparation de la matière du jour, le plan individuel, etc., de sorte que tous ces travaux administratifs vont au détriment du travail proprement dit de l'enseignant qui est celui d'enseigner sa matière et de consolider le bon contact avec ses élèves.

Le nombre d'heure attribué au cours de français au collèges et au lycée sont à priori insuffisant surtout ici en Norvège où le français est moins parlé, mais aussi on ne les atteint même pas car il y a des fois d'autres activités que l'école insère dans le programme, bien importantes mais grignotant sur ce temps que l'enseignant gère jalousement. Alors toutes ces difficultés font que l'enseignant devient incapable de suivre son plan semestriel, trimestriel, mensuel, voire hebdomadaire.

V.8. L'Autoévaluation

L'enseignant devrait aussi être critique vis-à-vis de son propre enseignement. Il devrait apprendre à se remettre en cause en évaluant son travail et le résultat à travers la formation des apprenants. La remise en question est une hygiène intellectuelle importante

A l'instar d'un bon cuisinier qui goûte ses propres plats, l'enseignant est appelé à juger son travail avant de le soumettre à l'appréciation des autres collègues assumant la même fonction ou responsabilité que lui.

Autocritique est aussi un facteur permettant d'évaluer à la fois son enseignement et sa méthode dans le but d'améliorer d'avantage.

La collaboration entre les enseignants promeut la qualité de l'enseignement. Le corps enseignant est appelé à partager son expérience, ses difficultés et à trouver des voies et moyens

pour améliorer les conditions dans lesquelles l'enseignement évolue.

Conclusion

“ Les objectifs de la promotion de connaissance dans l'apprentissage des langues étrangères en Norvège: cas de français “ est l'intitulé de notre mémoire.

Dans ce travail nous avons d'abord passé en revue les objectifs du CECRL qui a inspiré les objectifs de la promotion de la connaissance en général et ceux de L2 en particulier.

Notre étude a constaté que les utilisateurs des manuels scolaires (enseignants) pensent que les objectifs précités sont pertinents mais ambitieux, vastes et diffuses.

Avec l'analyse de manuels scolaire nous avons essayé de démontrer comment ces objectifs ne sont pas vraiment intégrés dans la plupart des manuels scolaires de français et atteints en fin d'apprentissage. Pour y arriver on a choisi le thème illustratif " la francophonie " qu'on retrouve dans la plupart des ouvrages de français utilisés dans des collèges et dans des lycées en Norvège.

Ensuite, ce travail nous a permis de confirmer nos hypothèses qu'au delà des manuels scolaires de français, il y a d'autres facteurs qu'il faut adjoindre pour que les objectifs des L2 soient atteints. Ces facteurs sont : l'enseignant - sa connaissance et sa compétence en français, la méthode d'utilisation de deux langues c'est à dire la langue maternelle ou la langue que maîtrise l'apprenant de L3 et la langue d'apprentissage (français pour ce qui nous concerne). À ces facteurs s'ajoute l'intérêt qu'a l'élève lui même en tant que sujet dans son apprentissage, le temps insuffisant par rapport à la matière et aux nouvelles charges confiées à l'enseignant (surtout des charges administratives qui ne sont pas directement liées à l'enseignement). En plus, la formation personnelle de l'enseignant, la discipline au sein de l'enceinte de la formation ainsi que l'intérêt que porte l'apprenant à la matière en question sont autant des piliers sur lesquels doivent se reposer l'apprentissage.

A l'issue donc de cette recherche, nous pouvons nous demander, si le type de locution des langues étrangères en l'occurrence le français pour les apprenants norvégiens est une sorte d'ESPERANTO (mélange disparate de plusieurs notions venant de diverses langues parlées),

ou plutôt, de LINGUA FRANCA (langue de communication entre différents locuteurs), une langue vivante, entière qu'on leur transmettrait, comme une sorte de pidgin.

Il est de notre devoir de leur transmettre une autre langue, une autre vie comme le disent les TCHEQUES: « ceux qui parlent plusieurs langues, vivent plusieurs vies »⁸⁴ . Il ne s'agirait nullement de transmettre une flopée de mimiques, des demi-mots ou demi-définitions que les élèves n'utiliseraient que pour transmettre un idéogramme que l'autre partie interpréterait à volonté. Il est de notre devoir de faire transparaître les trois niveaux clés d'une langue, nous disons: le niveau primaire, le niveau intermédiaire et le niveau élevé du signifiant (évidemment ceci doit être progressivement)

Que nous dirait-on donc, si la langue norvégienne était aussi apprise de la même façon, par des mimiques, des mots isolés?

Notre requête comme on venait de le démontrer, tout au long de cette recherche voudrait, qu'à partir des auteurs et concepteurs des manuels d'apprentissage de la langue française, les enseignants transmetteurs de la matière et l'autorité éducationnelle du pays comme police disciplinaire et de défense de l'autorité de l'enseignant; que tout soit mis en chantier pour que l'intérêt de l'apprentissage soit éveillé, dans un climat de discipline. Aussi nous demandons à la même autorité d'encourager et de promouvoir les centres d'apprentissage des langues en dehors de l'école où la pratique trouve sa place, pour bien atteindre les objectifs de la promotion de connaissance dans le domaine L2.

Que la double besogne de la méthode traductive qui veut transmettre le français en le traduisant en norvégien soit évitée. Le français sera donc assuré par des enseignants formés en français et le norvégien au moment opportun, c'est la méthode séparative et non agrégative que nous conseillerons.

⁸⁴ Wikipédia forum, Plurilinguisme, Léonard Orban, 6 février 2008, au Parlement Européen

Bibliographie

Avias André (printemps 2006). Cours de *Grammaire française*. Østfold: Collège universitaire de Østfold.

Bergem Trygve (2006): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal, Norsk Forlag AS.

Christensen Hanne og Wulff Torunn (2008). *Ouverture10*. Forlaget Fag og Kultur AS.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier. [En ligne]

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langue*. Dans son contexte politique et éducatif. Strasbourg: Didier. [En ligne]

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté plusieurs fois en 2008-2009).

Gundem, B., Bjørg (1989). *Skolens oppgave og innhold*: en studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetforlaget.

GUNN Imsen (1997). *Læreren verden, innføring i generell didaktikk*. Oslo : Universitetforlaget .

Hønsi Hilda , Liautaud Sébastien et Kjetland Claire (2007). *Enchanté 2*. Oslo: Cappelen,

Hauge Randi (2008). *Savoir-apprendre dans la promotion de la connaissance*. Mémoire de maîtrise en français. UIO.

Jorand, S.D., Vigdis (1982). *C'est chouette 3, textes et exercices*. Oslo: Gyldendal forlag AS.

Jorand, S.D., Vigdis (1999). *C'est chouette nouvelle, Arbeidsbok 3*. Oslo: Gyldendal forlag AS.

Jorand, S.D., Vigdis (1999). *Chouette nouvelle* Tekstbok 3. Oslo: Gyldendal forlag AS.

Kesteloot, Lilyan (2004). *Histoire de la littérature négro-africaine*. Paris: Karthala-AUF.

Kunnskapsdepartement (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: kunnskapsdepartementet.

Organisation Internationale de la Francophonie. Conseil consultatif (2003). *La Francophonie dans le Monde*. 2002-2003, Paris: Larousse,

Lystad. Chr. (1979). *fransk undervisning, veier mot målet*. Oslo: Forsøksrådet for skoletverket, informasjonssetret for språkundervisning

Lokøy Gro et Ankerheim Brynjullf (2006). *Contact*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Lokøy Gro et BRYNJULF Ankerheim (2006). *Contours*. Oslo: Gyldendal undervisning

Magnus Tove et Veland Britt (2002). *Avec plaisir 2*. Gyldendal undervisning.

Sanaker, J.Kr., Holter. K. et Skattum I.(2006). *La francophonie – une introduction critique* : Oslo, Unipub forlag.

Revues

Utdanning, nr.14, p.44 (15. August 2008)

Utdanning nr.16 du 06. 02.2009, p. 50, du 12.09. 2008

Utdanning nr. 11 du 22.05. 2009, p. 6, nr.

Utdanning nr. 4 du 06. 06. 2009, p.6 et 17

Utdanning nr. 22 du 05.12. 2008, p.8

Utdanning nr. 18 du 10.10.2008, p.30

Utdanning nr. 13 du 19.06. 2009, p.11

Utdanning nr. 16 du 12. 09. 2008, p. 50

Utdanning nr. 17 du 26 09. 2009, p. 12-14

Site Internet

www.tlf.ulaval.ca/axl/francophonie/francophonie.htm

Cité dans France 24 "la Francophonie peine à se faire entendre" www.france24.com

consulté du 1 nov. au 7.

www.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=grunnskolemarke&projectId=77& Consulte début juin 3 fois

www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/septembre_1997/artof.f.htm98

Entretien

Entretien le 10 juin 2009 avec (les auteurs des manuels scolaires)

L'entretien le 06 juin 2009 (les auteurs des manuels scolaires)

